

P8.971B 71B.
21-1970

511

28 SEP. 1970

CLIO

CAHIERS - NUMERO 21



SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1970 - N° 21.

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 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, 1030 - Bruxelles.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

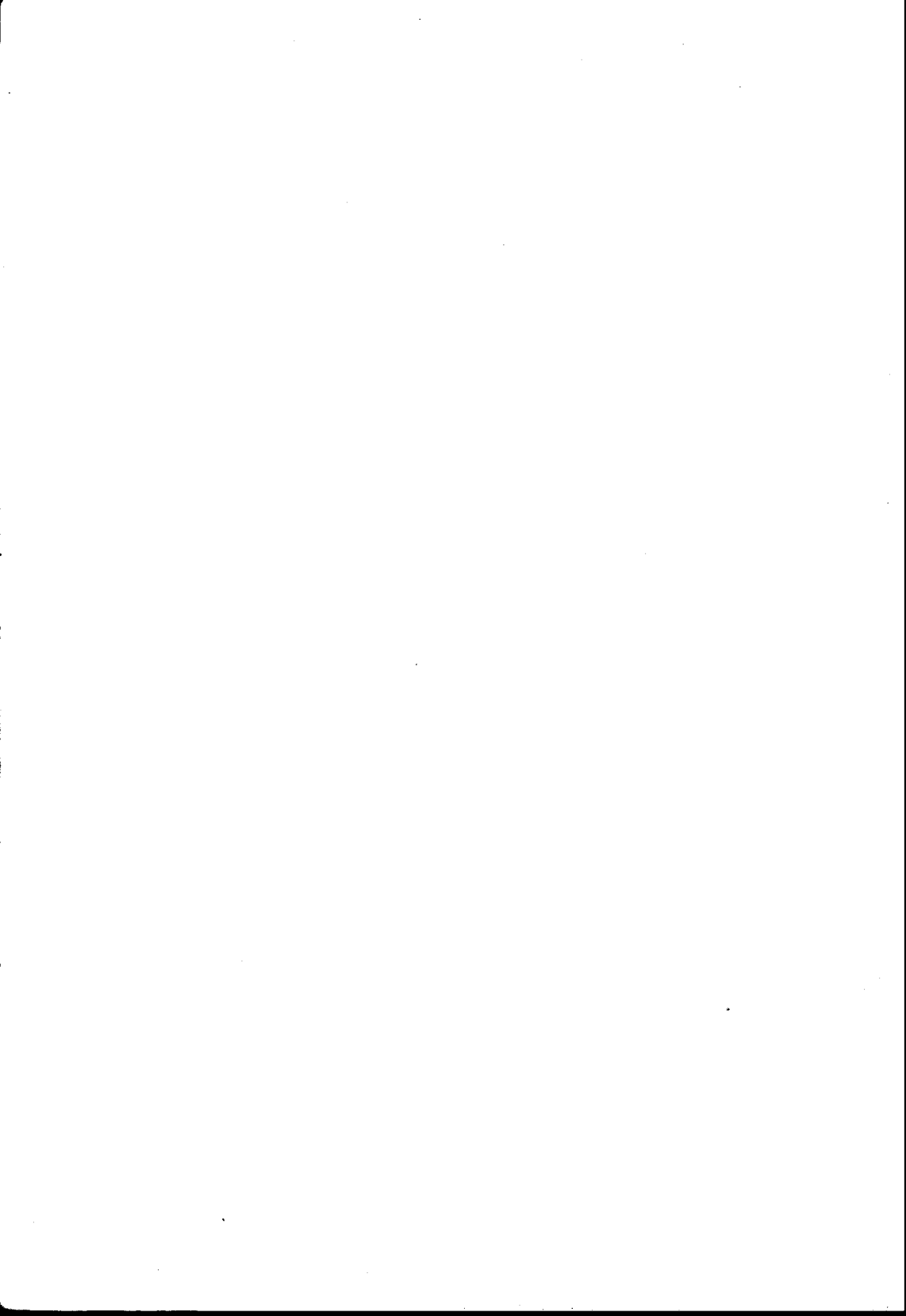
SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Marie-Rose VILLE
Av. Dossin de St-Georges - 1050 - Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO





EDITORIAL.

Le vingtième CAHIER DE CLIO est paru et distribué. Avec lui se clôturait le premier lustre de nos activités. Il y a lieu rétrospectivement d'en être fier. « Carrefour des connaissances nouvelles, croisée des idées, banc d'épreuve des méthodes et des techniques d'enseignement de l'histoire », nos CAHIERS, conformément à leur vocation d'alors, l'ont été et largement. Bien des remous ont accompagné nos élans. Il y en aura certes encore. L'enfantement ne se fait-il pas dans la douleur ? Des liens se sont rompus, d'autres se sont noués. Puissent les uns se rétablir, dans l'amitié et la compréhension, puissent les autres se multiplier, puissent-ils tous se consolider pour donner naissance à cette nouvelle dimension historique que postulent les temps à venir.

Attentive au mouvement de la science dont l'unité apparaît chaque jour plus évidente, l'éducation dont nous sommes nous invite à réaliser cette unité dans nos écoles. Celles-ci s'engagent de plus en plus dans une profonde mutation destinée à fournir à l'homme de demain les savoir-faire qui lui permettront d'affronter les situations changeantes d'une vie accélérée par le progrès des connaissances et des techniques. L'isolement est stérile. Il l'est pour le spécialiste dans sa discipline, c'est pourquoi nous avons encouragé les regroupements par école, par région c'est pourquoi nous avons dépassé les frontières pour aider à un rassemblement plus large des historiens. Il l'est pour les disciplines voisines, condamnées derrière leurs clôtures, à se tendre désespérément vers des horizons que lui disputent d'autres captifs ; c'est pourquoi, nous avons tendu la main, en amis et en frères, vers toutes les disciplines relevant des sciences humaines et même au-delà. En dépit de bien des préventions et de bien des obstacles, certains ont compris nos intentions. Leurs mains se sont jointes aux nôtres. Dans nos frontières, au-delà de nos frontières, des géographes, des historiens, souhaitent de plus en plus multiplier les échanges, assurer des coordinations et des coopérations, sans exclure aucune science de l'homme ni de son environnement. Aussi, pour aider à ce rapprochement, avons-nous voulu rendre plus accueillants nos CAHIERS. Doréna-

vant ceux-ci changeront de sous-titre. Ils se donnaient comme CARRE-FOUR DES HISTORIENS ET DES ENSEIGNANTS, ils deviennent SCIENCES DE L'HOMME ET DE SON ENVIRONNEMENT. Ainsi, CLIO, plus que jamais pourra-t-elle répondre aux besoins de tout qui désire jeter un œil neuf sur un Monde où chaque domaine appartient à quiconque dans le respect du mérite et de la compétence de chacun. L'enseignement, principal instrument des sciences qui veulent vivre et prospérer, restera le souci majeur de nos équipes dans un esprit d'entente et de progrès, de tous par tout.

Mars 1970.

LA REDACTION.

TRIBUNE LIBRE



REFLEXIONS SUR UNE EXPERIENCE A REBOURS

But de l'Enseignement de l'Histoire.

Ayant débuté dans la vie active comme Attaché de Préfecture, nous avons eu l'occasion de mettre, dans une assez large mesure, notre formation historique et juridique au banc d'épreuve de l'utilisation pratique. Les réflexions dictées par cette confrontation ont éveillé une vocation tardive mais fervente de professeur d'histoire. Ce sont elles qui inspirent notre jeune expérience pédagogique soucieuse, comme tant d'autres, d'efficacité. Nous n'avons pas eu la chance de passer par un C.P.R.¹ Notre expérience a des lacunes mais son originalité est d'être une expérience à rebours ayant pour point de départ de nombreux contacts dans la vie active et la constatation peu à peu affirmée de la valeur humaniste de l'enseignement de l'histoire pour la formation de l'« honnête homme » français de notre temps. Nous avons dès lors résolu d'avancer dans cette recherche et d'y consacrer notre vie en nous préparant et en nous adonnant à l'enseignement. Nous livrons sans illusion ces réflexions et nos premières expériences d'isolé dans le cadre du magnifique effort pour la rénovation de l'enseignement de l'histoire dont nous sommes les témoins depuis plus d'une dizaine d'années.

Deux remarques ont été à l'origine de notre conversion à l'enseignement de l'histoire :

1° Combien la culture historique et plus encore la formation à la méthode de recherches historiques sont utiles pour étudier et faire face aux questions et aux situations les plus diverses qui se présentent dans l'Administration Générale comme dans la vie : projets techniques d'Urbanisme ou de Travaux Publics à la base desquels il faut toujours tenir compte de l'histoire, de la géographie, de la sociologie, innombrables questions sociales et économiques, problèmes politiques aux conséquences parfois dramatiques où les enseignements de l'histoire peuvent devenir directement pratiques.

2° La qualité diverse des contacts humains innombrables qui se présentent dans un Cabinet Préfectoral. Observatoire privilégié qui met en présence des représentants de toutes les catégories sociales pour

¹ C.P.R. : Centre Pédagogique Régional où sont formés à la pédagogie les futurs professeurs recrutés après les épreuves théoriques du C.A.P.E.S. (certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement secondaire) qui se passent par concours.

des questions très diverses. Ces entrevues permettent vite de juger les interlocuteurs, par delà leur requête. Ce qui frappe, c'est leur aptitude ou leur maladresse à exposer leur problème, à le comprendre. Combien de difficultés ne sont que des malentendus faute d'information, faute de curiosité, faute d'ouverture d'esprit.

Nous avons été surpris de trouver souvent plus de sagesse et de bon sens chez des adultes qui s'étaient ouverts tard aux réalités sociales mais qui restaient perméables à l'information que chez des hauts fonctionnaires ou des personnes de grande instruction qui s'étaient fermés à la curiosité intellectuelle, une fois obtenus leurs diplômes.

Ces deux remarques se rejoignent : l'aptitude à comprendre son époque, à faire un choix fondé en face des différentes sollicitations de la vie dépendent moins de ce qu'on sait que de ce qu'on veut savoir, de ce qu'on s'efforcera d'apprendre. Importance d'une structure d'accueil, d'une méthode d'accueil de l'information pour celui qui se veut éclairé à notre époque ! Or, parmi les disciplines intellectuelles de l'Enseignement Général qui permettent à l'honnête homme du XX^e siècle de comprendre son temps, l'histoire tient avec la géographie et dans une certaine mesure l'instruction civique une place privilégiée pour plusieurs raisons : elle est d'abord pour la plupart des élèves « la déléguée des Sciences Humaines », ensuite elle a l'avantage sur les autres sciences humaines d'instruire par le concret, par l'exemple précis et réel. Mieux que la sociologie, que l'économie politique, que l'ethnologie ou la statistique, elle illustre la vie des hommes telle qu'elle a été, telle qu'elle est encore, dans sa solidarité, dans son « unanimité » s'il est permis de parler comme l'auteur des « Hommes de bonne volonté ». Enfin — et c'est pour la formation de l'honnête homme de notre temps ce qui nous a paru le plus important — l'enseignement de l'histoire peut et doit initier aux techniques d'utilisation de l'information en initiant à l'utilisation des documents. En somme ce n'est pas à notre sens une boutade de dire qu'« ENSEIGNER L'HISTOIRE REVIENT A NOTRE EPOQUE A FORMER DE BONS LECTEURS DE JOURNAUX ». Etendons l'expression à tous les moyens d'information bien sûr. Enseigner l'Histoire suppose donc un double but : la transmission d'une culture historique qui consiste à apporter aux élèves des connaissances qui pourront leur *servir plus tard* et l'initiation à une méthode d'investigation où l'on habitue les élèves à une attitude d'esprit *utilisable dès l'immédiat*, où on leur offre une structure d'accueil pour toutes les connaissances qui se présentent quelle qu'en soit l'origine. Voilà qui est ambitieux et peut paraître irréalisable quand on considère l'ampleur des programmes et la brièveté des heures d'enseignement. S'il fallait faire un choix, nous pensions au début, pour les raisons établies plus haut, devoir accorder la primauté au second de ces buts. L'expérience aidant, nous nous sommes rendu compte avec joie qu'en choisissant de donner aux

élèves un comportement avisé, responsable, ouvert, devant les sollicitations de la vie qui les entoure (faite de morts autant que de vivants) nous obtenions d'eux par surcroît et dans un réel enthousiasme l'acquisition d'une culture historique que nous avons des raisons de croire solide. En cherchant à former l'élève à l'investigation, en l'encourageant à la curiosité d'esprit, en lui donnant l'occasion de découvrir par lui-même pour l'habituer à réfléchir, on le rend conscient de progresser chaque jour, il se prend au jeu, aime cet effort qui fortifie — il le sait — sa vigueur intellectuelle et, ce faisant, il enrichit aussi sa culture historique et cesse de considérer l'histoire comme « matière de pure mémoire ».

Cette méthode n'a rien de révolutionnaire. C'est celle du contact aussi fréquent que possible avec les documents de première main ou celle de l'échange d'opinions avec d'autres esprits qui force à s'analyser d'abord soi-même puis à se projeter et à se dépasser. C'est une méthode de simple bon sens, elle est même — et c'est encourageant — méthode encouragée¹ et pratiquée par beaucoup d'entre nous. Apprenti-sorcier nous avons de la chance de la découvrir après bien d'autres, mais à rebours. C'est pourquoi nous avons voulu dans un enthousiasme de néophyte, dire les joies qu'elle nous procure.

LA CLASSE D'HISTOIRE

Notre expérience est relativement courte, mais il nous a été donné en cinq ans d'enseigner dans toutes les classes du premier et du second cycle des Lycées et devant un auditoire mixte. Notre but principal, ainsi que nous l'avons justifié plus haut, a toujours été de préparer par l'enseignement historique les élèves à s'ouvrir à l'information, à devenir curieux d'esprit par la recherche et l'exploitation des documents. Autant et même plus qu'une culture historique donnée une fois pour toutes, les cours d'histoire devant leur offrir une « structure d'accueil ». Naturellement il n'est pas question de transformer les cours, quels qu'ils soient, en séances de méthodologie, d'autre part le but principal qu'on recherche n'est pas toujours compréhensible des plus jeunes. Mieux vaut les y conduire par l'usage. Cependant — et c'est vrai des élèves de 6^e comme des classes supérieures lorsqu'ils n'ont pas été habitués aux explications de documents ou aux cours dialogués — l'utilisation de cette méthode déroute au début les élèves qui s'y prêtent mal. Il est donc indispensable de les mettre en confiance avant de leur demander une attitude active.

¹ Voir par exemple, pour ne prendre que les cinq dernières années de la revue « *L'Information Historique* » les fervents articles de MM. les Inspecteurs Généraux TROUX et DEZ, de MM. GOTHIER et MERLIER.

— Voir l'*Essai* de Monsieur l'Inspecteur Général CHAULANGES, *Pour une Histoire Vivante*, Delagrave, Editeur, plein d'enseignements immédiatement utilisables.

1. Etablissement d'un sentiment réciproque de confiance.

Il est indispensable au véritable travail « en atelier ou en équipe » que doit constituer le cours actif. Sans confiance réciproque, la tentative est vouée à l'échec ou devient une détestable comédie. Etablie sur la confiance, elle permet au professeur d'atteindre parfois le sentiment de plénitude que doivent connaître les chefs de bons orchestres et elle donne aux élèves le goût d'apprendre.

Nous pensons que les élèves doivent considérer le professeur moins comme un maître écrasant que, comme un aîné expérimenté (quel que soit son âge) venu les aider à s'épanouir. De ce point de vue, nous n'avons d'ailleurs pas, à plusieurs occasions, hésité à faire venir à nos côtés avec l'autorisation de notre proviseur tel ou tel spécialiste de passage susceptible de nous aider (préhistorien, spécialiste de l'archéologie aérienne, Conservateur de Musée, économiste, etc.). Les élèves de la 6^e aux terminales ont conscience de la chance qui leur est ainsi donnée de mieux approcher tel ou tel aspect du cours et souvent de pareils arrangements peuvent aboutir à l'intérieur même de l'établissement entre collègues de disciplines différentes. Nous y gagnons tous, professeurs et élèves.

En vérité il faut que cette confiance s'établisse au plus tôt.

Nous nous imposons de voir dans les élèves les adultes avisés qu'ils devraient devenir et que nous devons essayer d'éveiller à la curiosité de leur temps.

La première heure de l'année se passe à établir une fiche où nous faisons connaissance. Nous demandons en particulier aux élèves s'ils ont songé à leur avenir, s'ils ont déjà voyagé, les langues qui les intéressent, ce qu'ils lisent, leurs moyens d'information, leur intérêt pour l'actualité.

Ceci se fait systématiquement dès la sixième, cependant l'expérience nous a prouvé qu'en Première et terminale il valait mieux laisser aux élèves, très méfiants au départ, un délai d'un mois pour compléter leur fiche. Il semble que ce soient les classes à partir de la quatrième et au-dessus qui apprécient le plus cette entrée en matière. En 5^e et en 6^e, la prise de contact et l'établissement réciproque de la confiance sont aisés mais déjà on note le goût des petits d'être traités en futurs adultes.

Ceci fait, nous tenons à nous présenter à notre tour aux élèves et ne craignons pas de nous soumettre déjà à leur questions — assez rares la première heure —. Nous soulignons à cette occasion qu'il est normal de bien se connaître puisque nous allons travailler sur la base d'un dialogue pour essayer ensemble de mieux comprendre le programme et à travers celui-ci (c'est toujours possible et nous insistons) le monde où nous vivons.

Suit une explication des méthodes de travail, de la manière de noter — large éventail dans toutes les classes — des procédés d'inter-

rogation où l'on n'accordera pas une prime au « par cœur » mais où l'on appréciera la réflexion et l'effort de composition. Les Sixièmes n'en sont avertis qu'au 2^e trimestre. Nous distribuons aux élèves de Première et de Terminales des directives photocopiées sur la manière de composer. Même s'il n'y a plus d'écrits d'histoire au Bac nous tenons à habituer les élèves à exposer.¹ Les conseils valent pour la dissertation comme pour les explications de texte à quelques détails près. Nous simplifions ces directives pour les classes de 4^e, 3^e, 2^e. En 6^e et 5^e nous commençons à formuler quelques exigences quant à la forme réfléchie et composée des réponses à partir du 2^e trimestre, mais sans trop de rigueur. Dès la 4^e, nous avertissons les élèves que nous pratiquerons au maximum les méthodes actives exerçant la réflexion, les sujets de composition et la manière dont nous entendons qu'ils soient traités ne feront pas exception à la règle, l'accent y étant porté surtout sur le plan de la logique des idées; le manuel sera autorisé mais les sujets seront posés de telle manière que son usage ne saurait remplacer le manque de travail pendant le trimestre. (Voir *infra*).

2. Classe active et utilisation des documents.

En principe les élèves de 10 à 18 ans et surtout les plus jeunes ont un goût naturel pour l'histoire. L'important c'est de leur conserver ce goût en leur montrant parallèlement — c'est surtout sensible à partir de la 5^e — les progrès qu'ils font dans leur aptitude à comprendre la vie sociale dans laquelle ils s'intègrent peu à peu. L'utilisation du cours dialogué et de l'explication de documents sont très favorables à cette prise de conscience et c'est pourquoi nous tenons tant à cette méthode active et nous l'employons aussi souvent que possible.

a) Explication de Documents.

Rien de systématique. L'idéal étant, pour une leçon donnée de trouver un ou plusieurs documents (textes, gravures) illustrant ce qui nous semble être le cœur de la leçon, l'essentiel de celle-ci. A partir de ce document, plusieurs centres d'intérêt, repérés par les élèves, se dégageront qui permettront de constituer autant de petits développements. On s'efforce, lorsque c'est possible, par association d'idée ou par démarche logique de retrouver d'autres documents déjà connus. Chaque fois que possible ces documents sont pris dans le manuel. Il arrive qu'on puisse faire toute une leçon avec un document, il arrive plus fréquemment qu'il faille compléter par le cours dialogué.

¹ Ces directives ont été adoptées à partir des livres de MM. :

a) Maurice LAURE, *L'Exposé de Concours*, Paris, P.U.F. ;

b) André LATREILLE, *L'Explication de texte historique* ;

c) R. MOUSNIER et J. DELORME, *La Dissertation historique*, Paris, S.E.D.E.S.

Faire appel au « déjà connu ».

b) Le cours dialogué.

Il remplace le document ou le complète. Désireux d'habituer le futur adulte à prendre la parole, à clarifier ses idées, nous nous sommes fait une règle (même et surtout dans les grandes classes) d'éviter autant que possible le cours magistral. Le professeur s'efforce par des questions simples — c'est généralement possible — faisant appel au bon sens, à des principes connus (institutions, lois économiques) de provoquer une réponse des élèves, qui permettra de faire un progrès dans le cours. Dans les grandes classes très chargées (Philosophie) nous avons pensé demander aux élèves de se grouper par affinité et de se spécialiser les uns dans les questions diplomatiques (Département d'Amérique, d'Asie comme dans tous les Ministères des Affaires Etrangères), les autres dans les questions économiques (Economie théorique, politique, économique), d'autres dans les questions de politique générale, guerre, arts, etc., pour servir d'interlocuteurs avisés sur les questions de leur ressort. (Voir *infra*).

De toute manière, explication de document ou dialogue, la règle des règles c'est que le cours fasse *un tout* et laisse aux élèves un souvenir simple, net, logique. Tant pis si en une heure on n'a pas pu terminer ce qui correspond dans le manuel à une leçon. L'essentiel c'est d'avoir bien terminé une des parties de cette leçon qui se suffit à elle-même.

Nous nous efforçons par ailleurs d'appliquer dans ces cours les règles de composition (Introduction — Développement — Conclusion) que nous exigeons des élèves pour la moindre démonstration écrite et orale. Etre clair, c'est d'abord ordonner sa pensée selon des règles simples et éprouvées, de façon à ce que le plus borné comprenne.¹

Actualiser le Passé.

Contrairement aux apparences, l'habitude aidant, ces méthodes actives permettent d'ailleurs souvent de gagner du temps. Les dix minutes traditionnelles d'interrogation de contrôle pouvant à l'occasion se répartir à l'intérieur du cours au hasard des opportunités du dialogue. De même il arrive fréquemment qu'un document bien choisi permette une rapide synthèse plus éloquente qu'une longue démonstration théorique. En 6^e, par exemple, l'étude de quelques pages des « PERSES d'ESCHYLE » permet d'un coup d'évoquer la deuxième guerre médique, d'initier les élèves au théâtre grec (drame et architecture) et de s'assurer qu'ils ont retenu l'essentiel de la civilisation perse et cet exemple est loin d'être isolé !² A l'occasion, surtout en 6^e et 5^e, on a désigné à la fin de la leçon précédente des élèves qui pourront éventuellement préparer et mimer quelques extraits de scènes de théâtre antique. Si en 6^e, les élèves restent surtout sensibles à ce qui frappe l'imagination, on observe dès la 5^e un intérêt marqué pour les

¹ Voir *L'Exposé de Concours*, de M. Maurice LAURE, déjà cité.

² Voir *Pour une histoire vivante*, de M. l'Inspecteur Général CHAULANGES, déjà cité.

relations qu'on peut établir entre passé et présent. ROME éternelle, Moyen Age vivant. La réforme bénédictine devient facile à comprendre par l'évocation de la règle des trois HUIT redécouverte par la législation moderne du travail, l'Art Roman se rapproche de nous ainsi que l'art dit « fonctionnel » et les recherches des bâtisseurs de Cathédrales deviennent compréhensibles aux jeunes du XX^e siècle habitués à cette approche. Les famines de l'An Mil décrites par Raoul GLABER sont expliquées par Josué de CASTRO, Lévy STRAUSS ou René DUMONT. On comprend mieux l'esprit de CLUNY à notre époque vouée à l'esprit « record du monde ». On pourrait citer à l'envi ... Cette « actualisation du passé » pratiquée bien sûr avec mesure et précaution capte l'attention des élèves de 4^e et 3^e, classes souvent difficiles. Ne craignons pas pour les initier à la fois à la difficile « question d'Orient » et à l'une des constantes de la politique étrangère française de mettre rapidement en parallèle l'alliance entre François I^{er} et Soliman le Magnifique et le récent rapprochement franco-chinois : même apparence déconcertante si les raisons du rapprochement diffèrent. On peut, pour des élèves de 3^e et si l'actualité s'y prête, évoquer un relèvement de taux d'escompte à l'appui d'un paragraphe encore sommaire qu'on accordera aux techniques bancaires des années 1850.

Dialogue et grandes classes.

C'est évidemment dans le second cycle que l'étude des documents peut prendre plus d'ampleur, particulièrement depuis la suppression du probatoire. Mais, bien que nous n'ayons pu le tenter aussi pleinement que nous l'aurions voulu l'an dernier où nous avions la responsabilité d'une classe de philosophie, nous sommes persuadé que la classe active est souhaitable même et surtout en Terminales. Nous avons proposé en début d'année aux 47 élèves de constituer des équipes par affinités : spécialistes de politique étrangère, spécialistes d'économie politique, spécialistes des questions stratégiques, culturelles, etc., afin de préparer des classes dialoguées et des commentaires de documents nombreux. La hantise de l'examen les a retenus deux trimestres. Paradoxalement ce fut au troisième trimestre que les meilleurs se dégelèrent. L'expérience nous prouva — et la plupart en convinrent — que nous aurions bien fait de procéder ainsi dès le début. Un programme difficilement assimilable par cours magistral venant se superposer au manuel ou à l'aide-mémoire (!) aurait été bouclé plus facilement et plus intelligemment par la méthode des explications de documents venant éclairer les points principaux des manuels. L'oral du Bac tel que l'ont passé nos meilleurs éléments nous l'a encore confirmé récemment puisque plusieurs ont été interrogés sur des documents.

Méthode de travail graphique et étude.

Les résultats des explications de documents, ou des recherches dialoguées doivent pour être fixés, être transcrits sur feuille. Pour ce faire nous demandons aux élèves d'écrire sur une page de cahier quelques lignes de résumé réduites au minimum. Nous appelons ce résumé « le squelette de la leçon » et il ne saurait être autre chose. A partir de la 4^e nous chargeons, en cours de leçon, plusieurs élèves de le composer et de le dicter au fur et à mesure. Sur la page en regard, nous poussons les élèves à prendre toutes les notes qui les ont frappés au cours de la leçon. Nous insistons pour qu'ils restent sélectifs et ne remplissent pas plus d'une page jusqu'en 3^e. Bien entendu une allusion rapide mais précise doit être faite aux titres des documents utilisés.

Le travail en étude¹, réduit le plus possible, consiste à « habiller le squelette » à l'aide de leurs notes personnelles en s'aidant au besoin du manuel en cas de défaillance ou pour contrôle. Ce travail se faisant alors mentalement.

L'interrogation de contrôle en classe permet de surveiller *l'intelligence* de ce travail.

Les cartes, à partir de fonds de cartes imprimés, sont préparées le plus souvent en classe à l'appui des commentaires. Parfois ce sont elles qui servent de tremplin à la leçon. Il est évident qu'on ne demande pas des chefs-d'œuvre mais des schémas intelligents.

En fin de classe nous donnons quand c'est possible des indications bibliographiques ou filmologiques.

Conséquences :

1) L'élève sachant qu'on attend de lui un effort créateur s'habitue à réfléchir, de plus sa curiosité d'esprit aiguisée par l'étude concrète s'exercera dans tous les domaines.

2) Cette méthode bénéficie à la plupart des professeurs d'une même classe et suppose autant que possible leur collaboration (ce qui est particulièrement vrai en lettres, langues, dessin et musique l'est aussi en sciences). Que de pertes de temps ainsi évitées pour les uns et les autres : par exemple les élèves habitués à la critique de documents interpréteront d'eux-mêmes certains moulages ou certaines reproductions de la salle de dessin et en rendront compte sur « leur page » de cahier.

3) Cette méthode permet d'autoriser l'usage du manuel en composition où les sujets peuvent consister en explications de textes ou de documents graphiques ou bien, dans le 2^e cycle en dissertations géné-

¹ Il s'agit du travail après les heures de cours, soit à la maison, soit dans les études surveillées du Lycée

rales à composer à partir de plusieurs textes (Ex. : le coup d'Etat de Décembre 1851 et ses origines à travers des textes bien différents de Marx au *Moniteur*, voire des caricatures de Ratapoll par Daumier.) Le manuel est d'ailleurs souvent indispensable pour les commentaires d'histoire de l'art et nous l'avons nous même utilisé et vu utiliser avec bonheur en faisant passer les examens oraux. Du coup deviennent caduques les accusations de « bourrage de crâne » proférées contre l'enseignement de l'histoire ainsi que les mauvaises tentations de copiage. De plus nous pouvons juger les élèves non sur leur aptitude à briller au jeu radiophonique de « quitte ou double » mais sur leur aptitude à faire face à un problème donné — quel qu'il soit — dans la vie, grâce à leur bon sens. L'enseignement de l'histoire ne peut qu'en être revalorisé.

4) Le rôle créateur du professeur est préservé : choix des documents, interventions pour guider le commentaire, nécessité de se tenir au courant de la recherche historique comme de l'actualité dans ce qu'elle a de plus général. Sa personnalité et son autorité intellectuelle se dessinent au cours des dialogues. Cette pédagogie est active pour tous, excellente contre le vieillissement et l'esprit de routine : la considération, le « prestige », que d'aucuns regrettent, sont à ce prix !

5) Les élèves étant à la fois occupés et intéressés, le professeur respecté et même aimé, il ne se pose absolument aucun problème de discipline. S'il s'en posait ce serait bien la preuve d'un échec de la méthode.

6) L'élève ne peut qu'être sensible à cette « maïeutique » qui l'éveille et l'aide à comprendre le monde qui l'entoure.

Au cours de ses études secondaires il prend le goût de l'ouverture d'esprit, apprend à se faire une opinion : voir deux documents se contredire à propos d'un seul et même fait est peut-être la meilleure introduction à la notion d'impartialité. On peut et doit parvenir par là à l'enseignement d'une histoire impartiale même et surtout pour l'époque contemporaine où abondent les documents divers.

Dans la vie active cette formation fera toujours de lui un adulte avisé, averti et lui aura ainsi été bénéfique. Nous avons à former des hommes et non des érudits, mais en cas où le goût de l'histoire l'aurait conquis au point qu'il veuille devenir historien, il aura toujours de bonnes bases pour des études spécialisées ultérieures.

M. Alfred SAUVY écrivait d'un livre paru en 1964¹ et consacré à l'information économique qu'il s'agissait peut-être du livre le plus important de l'année. Il nous semble en effet à nous aussi que dans la préparation à l'information réside la clef de l'humanisme du XX^e siècle. Qui ferait grief à des élèves de n'être pas des encyclopédies

1 Robert SALMON, *L'information économique, clé de la prospérité*, Paris, Hachette.

vivantes pour « quitte ou double » à une époque où les livres encyclopédiques sont d'accès facile, si ces élèves deviennent tout simplement des adultes avisés, curieux d'esprit, désireux de continuer à s'instruire et sachant utiliser dans la vie des méthodes d'information apprises en classe d'histoire ?

Jacques SAQUER,
Ancien Attaché de Préfecture,
Licencié en Lettres et Histoire,
Maître Auxiliaire d'Histoire
au Lycée E. Perrier - Tulle.

DIALOGUE



AU QUEBEC

ENTRE GEOGRAPHES ET HISTORIENS FRANCOPHONES.

Une aurore boréale accueillait le 29 septembre 1969, les deux délégués belges, un historien et un géographe, que la correspondance de Bruxelles venait d'un coup d'aile de déposer sur le tarmac de Québec. La chaleur de la réception de leurs hôtes achevait de présager l'heureux aboutissement des conversations importantes prévues pour toute la semaine suivante avec les délégations française et québécoise. Elles devaient donner lieu au communiqué suivant :

Le Comité international d'historiens et de géographes de langue française, composé de Sections nationales ou régionales, s'est constitué officiellement à Québec, le lundi 6 octobre 1969, à l'occasion d'une rencontre belgo-franco-québécoise, réunie depuis le 29 septembre.

Ainsi se trouvent couronnés les efforts entamés depuis 1967 et poursuivis à l'occasion de plusieurs réunions tant en Europe qu'au Québec.

Le Comité international se donne pour objectifs de multiplier les contacts personnels, les échanges d'informations et de documentation de caractère scientifique et pédagogique et, d'une manière générale, de développer la collaboration la plus large entre historiens et géographes de langue française, sur les plans de la recherche et de l'enseignement à tous les niveaux.

Le Bureau chargé de coordonner les activités des Sections nationales ou régionales a désigné Monsieur le professeur Robert André de l'Université Libre de Bruxelles en qualité de président et Monsieur Denis Vaugeois, historien, délégué du Québec, comme secrétaire général.

Les Commissions suivantes ont été formées et leurs responsables nommés.

La Commission de documentation sera présidée par M. R. André, celle de la publication par M. R. Van Santbergen, délégué belge. La Commission de la terminologie a été confiée à M. H. Dorion, professeur à l'Université Laval et celle de l'enseignement aux 1^{er} et 2^e degrés, à M. A. Bonifacio, délégué français. La présidence de la Commission de l'enseignement supérieur sera déterminée ultérieurement.

Un colloque est prévu en octobre 1970 au Québec.

Ainsi, préparé de longue date, mené à bien par la persévérance et l'enthousiasme de nos collègues d'outre-Atlantique, soutenu par l'usage du français, s'opérait dans la plus complète cordialité un pas décisif dans le rapprochement de deux disciplines dont tant de domaines sont proches, complémentaires, encore que justiciables de méthodes souvent différentes. Nous ne pouvons que nous réjouir de cette contribution au décloisonnement des sciences de l'homme et de son environnement, comme, au nom de la francophonie, s'en réjouissait Monsieur Marcel MASSE, Ministre des Affaires intergouvernementales du Québec, dans son allocution d'adieu dont il a souhaité nous laisser le texte. Nous y trouvons le témoignage du succès que la foi et l'énergie peuvent apporter à une cause lorsqu'elle paraît juste à ses défenseurs.

Les Français d'Amérique du Nord.

C'est à la fois au titre de ministre des Affaires intergouvernementales et de professeur d'histoire que je suis particulièrement heureux de vous accueillir ce soir.

Le ministère des Affaires intergouvernementales attache beaucoup d'importance à vos travaux. Contribuer à la naissance d'une Association internationale d'historiens et de géographes de langue française est en effet un geste riche de conséquences pour l'avenir de la francophonie. Ne vous appartient-il pas en tant que géographes de situer et de présenter les diverses communautés francophones et en tant qu'historiens de les expliquer. Vos travaux sont en somme indispensables à la définition même de la francophonie.

Nous pouvons envisager que votre association provoquera une prise de conscience qui nous sera salutaire. Non seulement historiens et géographes de langue française apprendront à se mieux connaître, mais ils contribueront aussi à mieux faire connaître leur pays respectif. Il est à espérer en particulier que les programmes d'études des pays concernés traiteront — grâce aux divers échanges à prévoir — avec plus de justesse du monde francophone. Je ne vous étonnerai pas en souhaitant, par exemple, que l'Amérique française soit bien présentée et peut-être même mieux connue.

Dans cette perspective, vous me permettez, je l'espère, de redevenir quelques instants professeur d'histoire et de vous brosser à grands traits un tableau des origines des Français d'Amérique du Nord.

Bien sûr, il faut d'abord mentionner Jacques Cartier, arrivé sur les bords du Saint-Laurent en 1534. Vous le savez, c'est cependant avec Samuel de Champlain — dont nous fêtons l'an prochain le 400^e anniversaire de naissance — que débute réellement la colonisation française sur notre territoire. Il s'est écoulé 75 ans entre Cartier et Champlain, preuve que le territoire découvert intéressait peu la France ou encore que celle-ci avait plus à faire ailleurs, en Europe en particulier.

Les débuts de Québec sont modestes. 28 habitants en 1608. Au même moment, les Anglais — au nombre de 210 — s'installent à

Jamestown, dans l'actuel Etat de la Virginie. La culture du tabac favorise le développement de cette colonie et sa population réalisera de rapides progrès.

En Nouvelle-France, rien de tel. En fait, seules les fourrures attirent vraiment les Européens et encore la traite des fourrures invite-t-elle à la dispersion. Ce sera d'ailleurs la marque de la Nouvelle-France de chercher à prendre les dimensions d'un continent. Pourtant ce continent est immense et pendant 150 ans, soit jusqu'à 1760, les deux systèmes coloniaux — l'un issu de la France, l'autre de l'Angleterre — pourront se développer sans se heurter trop gravement.

Mais le choc final est inévitable.

Dès 1629, un premier affrontement s'était produit. Québec se rendait à des pirates anglais, lesquels, par surcroît, étaient de souche française. La France recouvre pourtant son territoire en 1632. C'est l'occasion d'un nouveau départ. Pendant trois générations l'Anglais se tiendra à distance : il arme plutôt l'Iroquois qui harcèle sans cesse la colonie française. En 1690, l'Anglais se montre et tente même de gagner Québec. La flotte de Phips doit cependant rebrousser chemin. Quelques années plus tard, la guerre de succession d'Espagne permettra enfin à l'Angleterre de commencer le démembrement de la Nouvelle-France. Cette dernière, sans avoir perdu un seul combat en Amérique, laisse aller Terre-Neuve, l'Acadie, la Baie d'Hudson et surtout se voit dans l'obligation de tolérer la présence anglaise dans le centre ouest du continent. La Nouvelle-France se trouve coupée en deux : le Canada au nord, soit la vallée du Saint-Laurent, et la Louisiane au sud.

Pour les Canadiens le traité d'Utrecht de 1713 annonçait le Traité de Paris de 1763.

La guerre de Sept Ans allait permettre l'assaut final. Cette fois les deux systèmes coloniaux — anglais et français — se font face. L'un compte 1.600.000 habitants, l'autre à peine 70.000. Tandis que les Français ont peu émigré — ils n'avaient guère de raisons de le faire — les Anglais ont cherché par milliers refuge dans les colonies. Ils l'ont fait à l'occasion des révolutions de 1648 et de 1688, avec Cromwell et Guillaume d'Orange. Les treize colonies naissent successivement de ces luttes intérieures de l'Angleterre. Il est d'ailleurs significatif de voir se former *treize* colonies anglaises à côté d'une Nouvelle-France.

Malgré tout, ces *treize* colonies procèdent d'une même métropole — elles en sont en quelque sorte la projection en Amérique — et il en est découlé en 1760, un système colonial assez fort pour effacer de l'Amérique la présence française.

Avec 1763, l'Amérique du Nord est donc devenue anglaise. Il n'y aura plus de colonisation française, il n'y a plus de Nouvelle-France. Il reste bien quelque 65.000 colons français : vestige d'une colonisation

française qui a échoué. Ils survivront d'ailleurs dans cette nouvelle colonie acquise pour l'Angleterre, la 14^e — qu'on appellera la colonie de Québec ou la province de Québec.

Tels les Hollandais de New York, eux-mêmes vaincus vers 1660, les Français de Québec auraient pu être assimilés. Pourquoi ont-ils survécu ? On a longtemps parlé du miracle de la survivance. Le rythme d'accroissement de la population canadienne-française est même devenu légendaire. Qu'en est-il exactement ?

Retenons d'abord que ce noyau de population est homogène et contenu dans un territoire, somme toute, assez restreint, soit principalement sur les deux rives du Saint-Laurent entre Québec et Montréal. De plus, cette population est isolée et le restera longtemps. 500 milles de forêt la séparent de New York. Enfin, l'Eglise demeure un lien organique et un lieu de ralliement.

La révolution américaine qui éclate vers 1775 oblige l'Angleterre à des compromis pour ne pas s'aliéner la population de la province de Québec, sa nouvelle colonie. Une suite de concessions amène l'Angleterre à y reconnaître officiellement l'existence d'une population française et catholique.

Au lendemain de 1783, avec la victoire des indépendantistes américains, on se retrouve en présence de deux Amériques, l'une républicaine, les Etats-Unis, et l'autre loyaliste, le futur Canada. Les Canadiens français se retrouvent donc dans cette partie de l'Amérique du Nord qui a choisi de demeurer britannique. Ils y reçoivent d'ailleurs comme premiers compatriotes les loyalistes américains qui préfèrent l'exil à la république. Ces derniers seront plus de 30.000 à gagner l'Amérique britannique du Nord. Ils s'installeront surtout dans les provinces maritimes et dans le Haut Saint-Laurent, future province d'Ontario.

Ces événements des années 1775-1783 sont très importants pour bien comprendre l'histoire de notre pays. La principale façon, sinon la seule pour le Canada de se définir vis-à-vis des Etats-Unis, ce fut longtemps par une fidélité à l'Angleterre : d'où, en particulier, cette reine que nous partageons toujours avec la Grande-Bretagne.

Cependant, dans ce Canada, devenu colonie anglaise en 1763, et qui plus est colonie loyaliste en 1783, un problème fondamental subsistait pour le conquérant. Cette colonie anglaise est peuplée principalement de colons d'origine française. Cette question va devenir pendant plusieurs générations le point névralgique de la politique canadienne.

Cinquante ans après la conquête anglaise, soit vers 1810, les représentants de Londres constatent que l'Amérique britannique du Nord demeure peuplée d'une majorité de Canadiens français. Bien plus, plutôt que de retenir sous un même gouvernement les diverses parties de ses possessions nord-américaines, l'Angleterre les a morce-

lées en plusieurs gouvernements — sans doute pour régner plus facilement... — Ainsi trouve-t-on côte à côte : Terre-Neuve, le Cap Breton, le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Ecosse, le Haut-Canada et le Bas-Canada.

Aussi vers 1810, un mouvement contraire s'amorce dans la colonie. Plusieurs Anglais se disent chauds partisans d'une réunion des colonies anglaises, à commencer par le Haut et le Bas-Canada, c'est-à-dire les provinces de l'Ontario et de Québec. Le but est avoué : donner à l'élément anglais par une représentation faussée si nécessaire, une majorité à la Chambre d'Assemblée.

Ce mouvement unioniste triomphera en partie en 1840 avec l'Union du Haut et du Bas-Canada et de fait, en 1867, avec la fédération des quatre principales provinces : le Québec, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Ecosse.

Le problème n'était pas que national d'ailleurs. Il s'agissait aussi de déterminer les pouvoirs réels des élus du peuple. Ces luttes à la fois politiques et nationales devaient aboutir à la rébellion de 1837-1838 qui, dans le Bas-Canada, c'est-à-dire l'actuelle province de Québec, sera réprimée durement.

A partir de 1840 donc, une majorité est assurée à l'élément anglais, de telle sorte que l'on peut sans crainte accorder la responsabilité ministérielle.

En fait, l'important pour l'élément anglais c'était d'avoir la majorité : d'abord au gouvernement et par la suite dans la population. Voilà d'ailleurs l'essentiel de l'histoire du Canada depuis 1760 : « faire du Canada un pays anglais par le fait comme il l'est de nom ». ¹ Au lendemain de la conquête, la proportion des Canadiens français au Canada est de près de 99 % ; vers 1800 peut-être de 75 % ; vers 1840 — au moment de l'Union des deux Canadas — d'environ 45 % ; à l'époque de la Confédération de 35 %. Actuellement on évalue la proportion des Canadiens français à 28 % et on prévoit que d'ici la fin du siècle elle sera d'environ 20 ou 18 %.

Evidemment cette régression peut inquiéter. Sommes-nous engagés dans la voie de la disparition ? Pour être complet et ramener un peu d'optimisme, il faut dire que la proportion des Canadiens français par rapport à l'ensemble de la population nord-américaine n'a guère changé depuis deux siècles. Par exemple, en 1867, les *Canadiens français du Québec* sont environ 1.000.000 par rapport à 40.000.000 d'anglophones en Amérique du Nord, soit 2,5 %. Aujourd'hui, ils sont environ 5.000.000 pour 200.000.000 soit toujours 2,5 %.

Dans le Québec même, les Canadiens français ont progressé.

1 Pétition des Britanniques de Montréal en faveur de l'Union des deux Canadas (1822).

En 1867, ils étaient environ 75 % et maintenant ils sont un peu plus de 80 %. Donc au Québec, les Canadiens français constituent la majorité et malgré une baisse du taux de natalité ajoutée à une immigration qui favorise l'élément anglophone, leur position demeure assez stable.

C'est par rapport à l'ensemble du Canada que la situation est critique. Comme nous l'avons souligné, ils y sont de plus en plus minoritaires. Si le Québec est un peu plus francophone, il faut en déduire que le reste du Canada l'est un peu moins. Le plus bel exemple serait sans doute le Manitoba. Les Québécois se consolent toutefois en se disant qu'être minoritaires à 45, 30 ou 20 %, dans l'ensemble du Canada, ça change peu de chose. De toute façon, ils se sont tournés de plus en plus résolument vers le Gouvernement du Québec.

Déjà la constitution fédérale de 1867 reconnaît aux gouvernements provinciaux, dont l'Etat du Québec, un certain nombre de pouvoirs qui ont pris de plus en plus d'importance. C'est le cas de l'éducation par exemple. Le Québec est jaloux de ses compétences et entend les exercer non seulement à l'intérieur mais aussi à l'extérieur. Il entend fixer lui-même l'ensemble de sa politique dans les sphères qui sont de sa juridiction.

Bien entendu, nous sommes entrés dans une ère d'interdépendance : il n'est pas question, pas plus ici qu'ailleurs, de rechercher une forme d'isolement ou de repli sur soi. Bien au contraire, la collectivité québécoise — contrairement d'ailleurs au Canada anglais — se sent différente de toute autre collectivité et se *sait* distincte aussi. Il est inévitable qu'une volonté d'agir s'ensuive. En somme, le peuple québécois désire ni plus ni moins que la possibilité d'agir selon son être propre, selon son génie propre. C'est d'ailleurs la condition de son progrès, de sa réalisation comme peuple, comme collectivité *distincte et autonome*.

Marcel MASSE,
Ministre
des Affaires Intergouvernementales.

INFORMATION HISTORIQUE

REFLEXIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE CONTEMPORAINE DE LA FRANCE (1789-1914)

L'origine de ces réflexions est une des questions posées aux professeurs français pour la préparation du numéro des *Cahiers Pédagogiques* consacré à l'enseignement de l'histoire. Cette question avait, à notre avis, le mérite de soulever un problème fondamental : celui de la conciliation du choix, nécessaire dans toute pédagogie, avec la continuité sans laquelle il ne saurait y avoir d'histoire. Au lieu d'envisager ce problème sous des aspects généraux, nous avons cru préférable d'y réfléchir à propos d'un cas particulier : celui de la France contemporaine, de 1789 à 1914.

La raison du choix de ce cas est simple : c'est l'expérience. En effet, l'enseignement de l'histoire contemporaine de la France, tant dans les classes du Second Degré qu'en Première Supérieure, nous a souvent posé — et nous pose toujours — de nombreux problèmes, qui sont ceux du choix et de la continuité. Nous allons essayer de poser ces problèmes et d'y proposer des solutions. Nous avons limité notre réflexion à la date finale de 1914 parce que la première guerre mondiale rompt plus fortement la continuité dans la vie de la France que bien des changements de régime, à bien des égards tout au moins.

Qu'il soit toujours nécessaire de présenter isolément les régimes qui se sont succédé depuis 1789, cela ne nous paraît pas discutable. C'est d'abord ce qui justifie la date de 1789 comme point de départ de la France contemporaine. C'est aussi parce que les changements de régime constituent le fait le plus apparent de notre histoire pendant le XIX^e siècle et qu'il faut tout de même bien fixer dans la mémoire de nos élèves des points de repère à travers le temps. Qu'est-ce qui s'y prête donc mieux que des dates (mais oui !) et des personnages, ces deux éléments en quoi se concrétise d'abord un changement de régime politique ? Et enfin, et c'est l'essentiel, parce qu'un régime politique est une réalité. Chacun des régimes politiques que la France a connus de 1789 à 1914 a son originalité.

Mais comment enseigner l'histoire de chaque régime ? Il faut bien reconnaître que c'est là qu'est le piège. Faire un récit suivi et détaillé de tous les épisodes de la Révolution dans le cadre des Assemblées révolutionnaires, énumérer les uns après les autres les ministères de la Monarchie Constitutionnelle ou de la III^e République, suivre, après une page sommaire sur l'Empire autoritaire, les moindres détails qui

annoncent l'Empire libéral (sans le réaliser) depuis 1860, voilà qui risque de prendre beaucoup de temps et d'ennuyer nos élèves sans aucune profit reconnaissons-le franchement. C'est là qu'il faut choisir.

Le choix consistera à déterminer ce qui fait l'originalité de chaque régime : un type d'institution, l'homme ou les hommes qui gouvernent, l'adhésion de la nation ou d'un courant d'opinion, l'œuvre accomplie, les relations entre cette dernière et tout ce qui précède. Pour l'œuvre, on ne retiendra que ce qu'il y eut de durable dans la formation de la France moderne, formation à laquelle tous les régimes ont apporté leur contribution.

Pour donner plus de précision à notre pensée, nous indiquerons ici quelques points sur lesquels l'enseignement de l'histoire de la France de 1789 à 1914 devrait à notre avis insister au détriment d'autres. La Révolution peut être présentée comme étant essentiellement une libération de l'énergie nationale. La Révolution c'est avant tout, dans un débordement confus et sanglant d'idées, de sentiments et d'intérêts, « la Grande Nation » qui veut se gouverner, s'administrer, régir elle-même ses affaires privées et publiques, libérer les autres et finalement les conquérir. Ce n'est pas seulement la bourgeoisie, car les soldats de l'An II, Hoche et Bonaparte sont tout autant la Révolution et la font tout autant que les législateurs des Assemblées, et ils ne sont pas des bourgeois. Dans l'histoire intérieure de la France de 1800 à 1814, ce qui compte c'est Napoléon remettant en ordre la nation par la construction de l'Etat moderne, fonctionnant dans un découpage du territoire qui convenait au temps de la marche et de la diligence. La Monarchie Constitutionnelle a apporté la première pratique du régime parlementaire. Dans ce cadre institutionnel, les notables orléanistes, sous l'impulsion de Guizot, ont accompli une œuvre de progrès intellectuel et matériel, mais à un rythme lent. Ce qui reste de 1848, c'est le suffrage universel. Puis la nation est mobilisée par Napoléon III qui, d'une poigne autoritaire, oriente la France dans la voie de l'économie moderne. Le 2 décembre est « un coup d'Etat industriel » (L. Girard). Pourquoi donc séparer de l'étude de l'Empire autoritaire celle de la modernisation de l'économie ? Quant à la III^e République, elle est sans doute celle de Gambetta, de Jules Ferry, de Clémenceau, à défaut d'être celle de Jaurès, la République des députés, des Camarades et des Comités. Mais elle est avant tout « la République ». Quel manuel présentera donc enfin le portrait de cette République qui fut seule à recevoir un prénom, qui était une personne incarnée en trente-six mille statues, qui apporta aux Français l'école laïque, gratuite et obligatoire et fit d'eux les soldats qui, pendant quatre ans, luttèrent pour reprendre les provinces perdues ? Ce ne sont là que vues sans doute très simplifiées, mais qui pourraient servir à présenter chacun des régimes dans la succession desquels se divise l'histoire de la France pendant un bon siècle.

Mais s'en tenir au découpage de l'histoire de la France dans le

cadre des régimes politiques ne risque-t-il pas de laisser ignorer la continuité de la France pendant tout le XIX^e siècle ? C'est, il nous semble, le danger dans lequel tombe notre enseignement si l'on s'en réfère aux manuels en usage et au découpage établi par les programmes eux-mêmes. Une telle histoire donne l'impression qu'il y a eu au moins sept Frances différentes : celle de la Révolution, de Napoléon, de la Restauration, de la Monarchie de Juillet, de la Seconde République, du Second Empire et de la III^e République, qui n'ont absolument rien de commun avec la France d'Ancien Régime. Rien n'est si contraire à la réalité. Il faudrait évidemment écrire un livre pour le montrer. Nous allons pourtant essayer de justifier rapidement notre point de vue, ce qui reviendra à dire en quoi l'enseignement de l'histoire de la France de 1789 à 1914 devrait montrer la continuité de la France pendant cette période.

Tout d'abord, si importants que soient les changements apportés par la Révolution, celle-ci n'a pas fait table rase. Elle a conservé un acquis fondamental qui s'appelle tout simplement la France, laquelle en tant que territoire et que peuple était constituée. Si la France avait été « un agrégat inconstitué de peuples désunis », elle n'aurait pas existé. De plus, considérons globalement la nouvelle organisation de la France telle qu'elle résulte de ce qu'il y eut de durable dans l'œuvre de la Révolution et de Napoléon. Combien elle se rattache à ce qui existait sous l'Ancien Régime ! Dans les mêmes bâtiments, souvent avec les mêmes hommes, on met en place des institutions nouvelles ou dont le nom n'a fait que changer, le tout dans un nouveau découpage de la France. Ainsi la justice est rendue dans les mêmes bâtiments et avec les mêmes hommes que dans le passé. Ainsi l'administration locale se fait-elle dans les anciens chefs-lieux des généralités ou des subdivisions et avec le même personnel. La bureaucratie fait la continuité de la France. Ainsi les lycées s'installent dans les anciens collèges religieux avec les mêmes programmes et souvent, au début, avec le même personnel qui a changé de tenue. On pourrait continuer cette démonstration à propos des Grandes Ordonnances royales passées dans la justice nouvelle, de ce que la législation civile nouvelle a gardé des anciennes lois et coutumes, de ce que le Conseil d'Etat a gardé du Conseil du Roi. Entre 1789 et 1814, on n'a pas créé une France *ex nihilo*. Pourquoi ne pas le dire ? Cela n'enlèverait rien à la valeur de l'œuvre nouvelle.

Ensuite, pendant tout le XIX^e siècle, à travers les différents régimes, il y a une continuité réelle. Ce qui continue, c'est la France des fondateurs. Comment la France eût-elle donc résisté à tant de changements de régimes si chaque fois elle avait changé elle-même ? Ce qui demeure, c'est toujours et d'abord le territoire. C'est la population de la France, dont l'évolution sociale ne suit guère le rythme des changements politiques. Que représentent, dans la démographie et la société, 1814, 1830, le 4 septembre 1870 ? Ce qui continue aussi, c'est la nation, en tant que volonté des Français de vivre ensemble, en

tant que conscience commune de tous les Français, la grande étape dans l'excitation du sentiment national, c'est la guerre de 1870. Ce qui continue enfin, c'est l'organisation de la France.

Une des raisons essentielles pour lesquelles la France ne s'était pas décomposée, à la suite des différentes révolutions du XIX^e siècle, comme en 1789, c'est que Napoléon lui avait donné une solide organisation, c'est qu'il y avait maintenant un Etat. Et tous les régimes successifs ont eux-mêmes gardé l'Etat centralisé, ont accru sa puissance et ses attributions. Quel que soit le régime, l'Etat administre, fait la police, juge, dirige les Travaux Publics, enseigne, conserve notre patrimoine culturel, et même contrôle les cultes pendant un siècle. Afin de mieux remplir son rôle, il se donne un personnel qualifié en créant des grandes écoles pour le former, et en cela il continue l'œuvre commencée sous Louis XV et Louis XVI. C'est au milieu du XVIII^e siècle qu'a commencé et tout au long du XIX^e siècle qu'a continué l'adaptation des services de l'Etat à l'âge de la Science et de la technique. Il y a bien une remarquable continuité dans l'organisation et dans l'œuvre de l'Etat. Et il faudrait le montrer au moins sur quelques points particuliers qui intéressent au plus près la vie des Français, plus peut-être que les changements de constitutions. Nous analysons celle-ci en long et en large, mais nous ne disons pas à nos élèves que les Français ont gardé les mêmes impôts pendant un siècle, ni qu'ils ont conservé, sous des noms différents, la même monnaie pendant deux siècles, puisque le franc de germinal avait à peu près la même valeur que la livre définie par l'ordonnance de 1726. Voilà des aspects de l'action de la puissance publique dans la vie des Français qui mériteraient d'être soulignés.

Et cette vie publique, d'après notre enseignement, on a l'impression qu'elle se déroule uniquement dans le cadre national. Mais les cadres de l'administration locale sont pourtant eux aussi une réalité. Une fois qu'on a dit que les départements avaient été créés par la Constituante et que Napoléon mit à leur tête des préfets, on n'en parle plus. Chose curieuse, alors que, au niveau de la recherche, l'histoire « se départementalise » de plus en plus (et presque trop), le département est absent de l'enseignement de l'histoire. On aimerait pourtant le voir prendre vie par la combinaison de l'action de l'Etat avec celle des Conseils généraux, à partir du moment où ils furent élus (1833). La commune elle aussi disparaît dès qu'on a évoqué son institution par la Constituante.

Enfin, et pour nous limiter, nous évoquerons ici un dernier aspect dans lequel il y a une remarquable continuité depuis l'Ancien Régime compris jusqu'à 1914 : c'est le rôle de Paris dans la vie française. Il ne suffit plus de parler des changements apportés dans l'aspect matériel de Paris par Haussmann. Il faudrait aussi montrer comment par la centralisation et la concentration des affaires publiques et privées et

par l'absorption d'une population venue de la province, Paris crée « le désert français ».

Tels sont certains des aspects de la continuité de la France sur lesquels, notre enseignement fait le silence, ou presque, et du même coup, ne donne pas à nos élèves une idée de ce que fut réellement la France.

Au terme de cet article, nous attendons une critique (entre autres) : celle de faire trop grande la place de l'histoire de la France. Dans les perspectives actuelles, on a plutôt tendance à envisager l'histoire sous d'autres angles beaucoup plus vastes que le cadre national : les communautés continentales ou idéologiques les civilisations, l'humanité. Nous ne nions pas la valeur et l'intérêt de ces nations. Mais nous pensons que l'histoire doit d'abord montrer ce qui était la réalité à l'époque dont elle parle et pour cela l'historien ne doit pas trop se laisser influencer par les préoccupations, les idéologies et même simplement les modes de son temps. Or, au XIX^e siècle, la France était une réalité. L'enseigner ce n'est ni servir une politique nationaliste ni se refuser à ouvrir son propre esprit sur des nouveautés. C'est permettre de comprendre une époque en la présentant telle qu'elle fut. En osant enseigner encore l'histoire de France, nous serons fidèles à une grande tradition, celle illustrée jadis par Ernest Lavisse et combien d'autres, dont les travaux honorent toujours l'Université française. Il suffira de faire bénéficier notre enseignement des travaux qui, depuis, ont enrichi notre connaissance de la France au XIX^e siècle.

Paul COURTIER,
Agréé de l'Université,
Professeur de Première Supérieure,
Lycée Henri-Poincaré, Nancy.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN FRANCE DE 1770 A 1885¹

En 1872, Michel Bréal écrit avec lucidité dans son livre intitulé *Quelques mots sur l'instruction publique en France* : « Nous sommes le pays le plus rebelle aux vraies réformes, le plus fidèle aux traditions séculaires. Notre histoire est semée de révolutions de surface : mais ce qui constitue le fond de la vie intellectuelle et morale s'est à peine modifié depuis deux siècles. Nos élèves font les mêmes exercices que Rollin dictait à ses élèves, et si la révolution française a étendu à une grande partie de la nation l'éducation qui était autrefois le privilège d'un petit nombre, elle n'a pas eu la force de transformer cette éducation. Les livres que Bossuet a composés pour le Dauphin servent aujourd'hui à l'instruction des enfants de notre bourgeoisie ».

Le cas de l'enseignement de l'histoire, dans l'enseignement secondaire durant un siècle environ, de l'âge encyclopédique à l'ère positiviste, permet de nuancer cette constatation. C'est au prix d'expériences diverses et de débats animés que l'histoire a conquis sa place dans les horaires, dans les programmes, dans les examens. Il a fallu tout autant de polémiques pour permettre à l'histoire contemporaine d'être abordée dans les lycées à la place de l'Antiquité.

I. LES PREMIERES EXPERIENCES : 1770-1814

1. Sous l'Ancien Régime.

A. Les théoriciens.

Les Collèges de Jésuites et surtout d'Oratoriens n'ont pas tellement négligé l'histoire. En 1711, le Père Jouvancy recommande de « consacrer à l'histoire, à jour fixe, un certain temps pour en prendre au moins une teinture ». Mais il s'agit de l'histoire sainte et de l'étude de l'Antiquité, utile pour les belles-lettres.

Charles Rollin, historien lui-même, auteur d'une *Histoire ancienne* et d'une *Histoire des Romains*, conseille aussi d'accorder une place sérieuse à l'histoire, mais regrette de ne pas trouver le temps d'insérer dans les horaires de l'Histoire de France ; il suggère seulement d'en inspirer le goût aux élèves.

¹ Texte d'une conférence prononcée en juin 1968 sous l'égide de la Fédération belge des professeurs d'histoire, publié avec l'accord de l'auteur.

B. Les exemples.

On peut suivre ici ou là l'apparition plus ou moins caractérisée, d'un enseignement de l'histoire. A Valenciennes, au collège, en 1767, une histoire nationale, mais aussi une histoire locale est enseignée par des maîtres spécialisés : nos « jeunes gens qui fréquentent les collèges savent le nom de tous les consuls de Rome et ignorent celui de nos rois ».

Au moment de l'expulsion des Jésuites, en 1762, une enquête pédagogique aboutit à une floraison de plans d'éducation. Parmi ceux-ci, celui de Rolland d'Erceville prévoit non seulement une histoire par exemples ; au collège Louis-le-Grand, à partir de 1769, les maîtres doivent ménager une demi-heure pour l'histoire « les jours de congés, les dimanches et fêtes ». Certains exercices publics témoignent que l'histoire devient autre chose qu'une chronologie ou le prétexte à sermons moraux ; on y décèle une réelle curiosité des mœurs, le goût de réfléchir sur la vie des nations et sur les gouvernements. En 1772, un exercice du collège d'Arras se propose d'établir que « l'étude de l'histoire de France surtout peut seule fixer dans l'esprit de l'avocat les véritables principes de notre gouvernement ».

Ce sont là des indices significatifs.

Au collège de Lille, le principal s'inspire des plans de Rolland pour développer la place de l'histoire : l'histoire sacrée est indispensable, l'histoire profane est « nécessaire pour être homme parmi les hommes », elle constitue « une occupation amusante, un utile préservatif contre l'ennui », elle est la servante des humanités (Cf. Philippe Marchand, *Rev. du Nord*, juil. 1968).

En 3^e, on aborde à Lille l'histoire nationale avec la description de la Gaule, les mœurs des Francs et des Germains, les rois des deux premières races... En 2^e, on continue « jusqu'à la Révolution des Pays-Bas qui prend son origine en 1566 ».

En rhétorique, contrairement au règlement, on étudie l'histoire de Flandre « depuis l'établissement de ses souverains jusque la paix de Ryswick en 1695 ».

Le principal donne ensuite de bons conseils d'ordre pédagogique pour cet enseignement de l'histoire en s'inspirant de Rollin.

C'est le même auteur qui incite un réformateur Alexandre Van de Walle à proposer en 1752 de faire connaître aux élèves en détail les événements de l'histoire de Flandre, « leur patrie », plutôt que de s'attarder sur le Peuple de Dieu et l'Antiquité.

Ainsi, à la veille de la Révolution, on s'efforce d'introduire l'histoire dans les classes et même de diminuer la part de l'Antiquité au profit d'une histoire nationale. Si l'étude de la Grèce et de Rome a le mérite de s'harmoniser avec les humanités, elle fait vivre les élèves dans un monde conventionnel.

2. La crise révolutionnaire.

De nombreux projets se sont succédé, élaborés par Talleyrand, par Condorcet, par Lakanal, par Daunou. La réalisation, dans le domaine de l'enseignement secondaire, susceptible d'intéresser notre sujet, est la création au temps du Directoire, des Ecoles Centrales.

A. Les principes.

Dans chaque Ecole Centrale est prévu un professeur d'histoire philosophique des peuples dans le 3^e cycle groupant des élèves âgés de plus de 16 ans. Les décrets de 1795 lui demandent d'enseigner l'histoire navale, politique, industrielle, commerciale des peuples, « pour perfectionner notre industrie et nos ressources par leurs arts ».

Le ministre Quinette adressa une lettre circulaire aux professeurs d'histoire en 1799 dans laquelle il expose sa conception : donner une connaissance générale des événements, observer la marche de l'esprit humain, montrer « la relation constante du bonheur des hommes avec le nombre et surtout avec la justesse de leurs idées »... Il recommande d'utiliser « les précieux essais de Voltaire qui, le premier chez nous, a considéré l'histoire sous un point de vue philosophique ».

Lacroix, professeur de mathématiques à l'Ecole Centrale de Paris, explique que l'histoire est l'introduction au cours de législation, clé de voûte de l'enseignement des Ecoles Centrales. Elle est un immense répertoire d'exemples à méditer.

B. Les réalisations.

A Besançon, le professeur expose d'abord des principes de science sociale d'après Volney, Mably, Rousseau, Condillac..., puis aborde l'Antiquité, « bien que ces monarchies formées dans des temps de barbarie ne présentent à des républicains que peu d'intérêt » ; ensuite, il étudie le moyen âge en ne se bornant pas aux événements saillants.

A Nancy, le professeur conçoit son cours comme « une école de morale et de politique », car il veut « préparer à la République Française des chefs éclairés et des citoyens vertueux » ; une fois par décade, il commente les événements.

A Lyon, le professeur voit dans l'histoire « l'art de diriger l'action des hommes politiques, la législation, toutes les sciences, tous les arts et surtout l'art de se rendre heureux par la vertu ». Il cherche à établir des liens de causalité entre les faits.

A Angers, le professeur insiste sur l'histoire de France, utilise des cartes, songe à l'utilité sociale et pratique de sa discipline.

Dans l'Académie de Poitiers, les professeurs présentent ainsi leur cours : « l'histoire ne doit plus être la suite des rois et des batailles, l'histoire de quelques familles, mais l'histoire des mœurs, des lois,

du commerce, des sciences et des arts ; elle donne aux citoyens l'expérience des siècles et les rend ainsi plus habiles et meilleurs ».

Partout, la préoccupation est la même : dégager des faits historiques, choisis souvent à dessein, des leçons de morale.

Mais en fait, la plupart des maîtres âgés connaissaient surtout l'Antiquité et il leur paraissait possible de développer le civisme de leurs élèves en étudiant les républiques antiques. C'est déjà la thèse de Taine : l'esprit classique est d'essence révolutionnaire.

3. Les lycées.

La suppression des Ecoles Centrales n'entraîna pas la disparition de l'enseignement historique. Il fut maintenu au Prytanée. En 1802, Roederer proposa sa suppression : « Il ne faut pas enseigner ce que chacun peut apprendre par soi-même. C'est en vertu de ce principe que l'on a cessé de faire de l'histoire un enseignement particulier, l'histoire proprement dite n'ayant besoin que d'être lue pour être apprise ».

Le statut de 1809 étend le cours d'histoire sur quatre ans mais l'histoire est considérée comme un complément de l'étude du latin. Les manuels sont démodés et rudimentaires. L'histoire n'a qu'une position précaire et très effacée dans l'enseignement secondaire de l'Empire.

II. UNE PROGRESSION IRRÉGULIÈRE

1. Les vicissitudes de la Restauration.

A. De 1814 à 1820.

Grâce à Royer-Collard, président de la Commission de l'Instruction Publique, un enseignement de l'histoire est rétabli par le statut de septembre 1814. Un découpage par tranches chronologiques est défini : Histoire sainte en 6^e, Ancienne en 5^e, Rome en 4^e, d'Auguste à Charlemagne en 3^e, Moyen Age en 2^e, Temps modernes et histoire de France en 1^{re}. En 1818, cet enseignement est renforcé.

Mais l'esprit est nettement précisé par l'arrêté de 1815 : l'histoire est une école de sagesse politique et de morale au service de la dynastie, de la monarchie, de la religion. « Les professeurs ne négligent rien de tout ce qui peut éclairer leur esprit sur les faits relatifs aux idées religieuses dont l'oubli a toujours eu une influence si funeste sur les destinées des empires... ».

L'ordonnance de 1818 rappelle encore que le but de cet enseignement est avant tout moral ; en histoire moderne, il convient de s'occuper particulièrement de la France et de « fortifier de plus en plus

dans le cœur des élèves le sentiment d'amour pour la dynastie régnante... ».

L'Inspecteur d'Académie Taillefer s'efforce de fonder solidement cet enseignement car l'esprit de routine triomphe. L'inspecteur général Ampère constate qu'au collège Louis-le-Grand « les leçons d'histoire n'ont procuré qu'une instruction mutilée, insignifiante et sans résultat utile pour les autres études ». Les manuels sont soit des classiques : Bossuet, Montesquieu, Voltaire, soit des historiens du XVIII^e siècle, le président Hénault, Lenglet-Dufresnoy, Velly...

La disgrâce des constitutionnels et la démission de Royer-Collard en 1820 marquent le début d'un ère difficile pour l'histoire.

B. De 1820 à 1827.

La circulaire de 1820 rappelle que les professeurs doivent « surtout éviter tout ce qui pourrait appeler les élèves dans le champ de la politique et servir d'aliment aux discussions de partis ». Les premiers professeurs « spéciaux » Trognon, Poirson, Jarry de Nancy... connaissent bien des tribulations. Les libéraux, comme Guizot, sont destitués. En revanche, Michelet, protégé par l'abbé Nicolle, obtient la chaire du Collège Charlemagne.

Les résultats sont médiocres. Le prestige des historiens reste mince. La plupart ont de sérieuses difficultés de discipline ou sont de médiocres pédagogues ; ils abusent du cours dicté, les élèves recueillent à la hâte « des notes souvent informes » et les « recopient servilement ». « Ces feuilles, résume Taillefer, qu'ils entassent sous leurs plumes ne doivent laisser dans leur tête que bien peu d'idées saines et arrêtées sur les hommes comme sur les choses ».

2. L'âge d'or. (Paul Gerbod).

A. Dès la chute de Villèle, l'histoire retrouve sa place. Ce regain de faveur se manifeste par une floraison de manuels, peut-être favorisée par les disgrâces. En 1827, Poirson et Cayx rédigent leur *Précis d'histoire ancienne*, débutant ainsi une collection intitulée *Cahiers d'Histoire* dont la vogue durera vingt ans. Le proviseur du collège Louis-le-Grand s'indigne de cette multiplication d'abrégés qui « se débitent à un prix exorbitant ». « Tout cela, ajoute-t-il, n'est qu'une affaire de spéculation et la chose est si vraie que les professeurs n'ont pas caché qu'ils regardaient la vente de leurs ouvrages comme supplément de traitement ».

B. De 1830 à 1848.

La Monarchie de Juillet est une grande époque pour l'histoire. D'éminents historiens, comme Guizot, sont au pouvoir.

L'arrêté le plus important a été pris par Salvandy en 1838, fixant

ainsi les programmes : Histoire sainte, Asie, Grèce en 6^e, Grande Grèce, Macédoine, Juifs en 5^e, Rome en 4^e, le Moyen Age de 395 à 1453 en 3^e, les temps modernes de 1453 à 1789 en 2^e, l'Histoire de France de 406 à 1789 en Rhétorique.

La double nouveauté consiste à inscrire au programme les événements jusqu'à la Révolution, donc anciens d'un demi-siècle, et à consacrer la dernière année à l'histoire nationale.

Le ministre conseilla en 1839 d'utiliser une méthode active.

Les manuels se renouvellent. Poirson et Cayx donnent neuf éditions de leur *Précis d'Histoire moderne*, de 1827 à 1849, Barberet publie un *Cours d'Histoire de France*, Burette et Magin rédigent en 1845 une *Histoire contemporaine* qui traite les événements jusqu'à la révolution de 1830.

Discipline récente, l'histoire ne dispose en 1842 que d'un petit nombre de professeurs spécialisés ; dans les collèges royaux, les 62 chaires sont occupées par 33 agrégés, 4 titulaires, 25 licenciés ès-lettres ; dans les collèges communaux, sur 312, il n'y a qu'un agrégé et 24 régents d'histoire ; les autres sont abandonnés aux régents de lettres et de grammaire.

Pour le baccalauréat, Cousin propose en 1840 de s'en tenir à une histoire universelle avec de grandes divisions, de grands événements. « Il convient de se tenir à une égale distance d'une philosophie de l'histoire qui dégénérerait en notions systématiques, où les faits réels ne seraient plus reconnaissables, et d'un enseignement détaillé et minutieux qui accumulerait les faits sans ordre et sans lumière et s'adresserait à la mémoire bien plus qu'à l'intelligence ».

Le règlement prévoit 100 questions numérotées pour l'examen, avec demandes et réponses : 11 en Ancienne, 13 sur la Grèce, 24 sur Rome, soit 50 sur l'Antiquité, 22 en Moyen Age et 28 en Histoire moderne, ce qui reflète à la fois l'état des connaissances et des mentalités. En histoire moderne, on étudie soit les grands Etats, soit des problèmes généraux, comme la Réforme. Les questions les plus proches dans le temps se situent sur le XVIII^e siècle : indépendance des Etats-Unis, convocation des états généraux...

Mais cet enseignement se cherche encore. L'émancipation de l'histoire à l'égard des humanités, c'est-à-dire de l'Antiquité se fait difficilement.

Quand Louis-Philippe accueille en 1838 à Versailles, transformé en musée des gloires nationales, les élèves des collèges Bourbon et Charlemagne, il avoue : « J'ai voulu que vous profitiez de tous ces beaux exemples de notre histoire, de tous ces glorieux souvenirs de l'ancienne monarchie française qui valait bien ces républiques d'Athènes et de Rome, dont on vous occupe peut-être un peu trop ». Cette

allusion déchaîne les commentaires de la presse d'opposition : « On peut s'élever, réplique le *Constitutionnel*, contre le monopole qu'exerce, dans nos collèges, les études de l'Antiquité grecque et romaine. Sans doute, on peut craindre quelque dangereuse influence de cet incessant enthousiasme que les rhéteurs invoquent pour les démocraties de Grèce et de Rome... Cependant, l'étude des gouvernements de l'Antiquité a contribué pour sa part à ce grand mouvement du XVIII^e siècle qui préparait notre Révolution ».

Aux distributions de prix, les orateurs s'efforcent de démontrer la supériorité des études classiques, de l'Antiquité sur les disciplines récentes, sur les temps modernes.

En 1842, le proviseur Henry dans son *Manuel des maîtres d'études* recommande expressément au professeur d'histoire de ne pas alimenter de controverses politiques ou religieuses. Le *Journal de l'Instruction Publique* s'élève aussi contre « ce déplorable travers de notre époque, qu'on a décoré des noms pompeux de synthèses de la philosophie de l'histoire. Aborder l'étude de l'histoire comme on le fait de nos jours, avec le dessein d'y voir bon gré, mal gré, malgré la preuve, la vérification d'un système conçu a priori, c'est s'exposer sciemment à ne pas la comprendre, à la dénaturer de parti pris ».

Les historiens répliquent que ce sont là des ambitions légitimes. De 1840 à 1848, bon nombre de discours font l'apologie de l'histoire mais le plus souvent en démontrant qu'elle est « l'humble servante de la religion », qu'elle fortifie les sentiments religieux, qu'elle révèle les vues providentielles de Dieu sur l'humanité...

C. Sous la Seconde République.

Carnot tente d'inclure l'histoire contemporaine, c'est-à-dire la Révolution et l'Empire dans les programmes. L'arrêté d'octobre 1848 inclut l'étude de la période 1789-1814 dans les classes de Seconde et de Rhétorique. Le délai d'intégration est ainsi ramené à 35 ans, soit une génération. Aussi, la *Revue de l'Instruction Publique* insiste-t-elle sur la prudence dont doivent faire preuve les professeurs pour s'abstenir d'appréciations morales ou politiques sur les hommes de 89.

C'est le dernier succès de l'histoire.

3. Recul et nouvelle orientation.

A. En 1850, l'histoire est mise en accusation dans la presse, à l'Assemblée Nationale. Faisant allusion aux cours de Quinet et de Michelet au Collège de France, l'abbé Bautain affirme que « toutes ces prétendues philosophies de l'histoire ne sont au fond que des filles légitimes ou bâtarde du protestantisme ou du rationalisme ». Des catholiques extrémistes, comme l'abbé Gaume, estiment qu'un enseignement fondé sur l'étude des auteurs païens de l'Antiquité, constitue un obstacle à la rechristianisation, que l'histoire de la Réfor-

me ou de la Révolution est condamnable. A l'Assemblée Nationale, un professeur à la Faculté de Droit de Dijon s'indigne de voir les cours d'histoire transformés en débats politiques.

A la veille du coup d'Etat, Charles Nisard attaque Duruy dans le *Journal de l'Instruction Publique* : l'historien n'a pas caché son « admiration juvénile dont il est rempli pour la démocratie d'Athènes » ; or, réplique Nisard en songeant à Sparte, « l'oligarchie a du bon et, s'il m'est permis d'exprimer à ce propos mes opinions personnelles, elle a sur la démocratie l'avantage de créer des choses durables ».

Cette discipline est également dangereuse au point de vue pédagogique. On abuse « de la multiplication des faits historiques, on écrase la mémoire des enfants sous la multitude des détails que des professeurs peuvent articuler pendant six années consécutives et que des élèves amassent sur des cahiers qu'ils ne reliront jamais ».

Contradiction de l'opinion publique qui admire la mémoire et qui cependant l'oppose à l'intelligence !

B. Les réformes de Fortoul.

L'arrêté de 1852, qui établit la « bifurcation » dans les études ou littéraires ou scientifiques, remanie profondément les programmes. L'enseignement débute par l'histoire sainte en 8^e et en 7^e, pour inculquer « les impressions de religion, de simplicité naïve et de respect ». Vient ensuite, en 6^e, 5^e et 4^e, l'histoire de France jusque 1815 pour « permettre à la première jeunesse d'acquérir une sorte de piété filiale envers notre patrie... Tout doit être mis en œuvre pour faire naître dans les cœurs, entretenir et développer les sentiments honnêtes, élevés et généreux, et donner à de jeunes Français un goût décisif pour l'histoire de France... ». Enfin ; en 3^e, 2^e et 1^e, se placent l'Antiquité, le Moyen Age et les Temps Modernes.

Les instructions sont strictes : pas de vaine érudition, pas d'hypothèses aventureuses, pas de jugements trop absolus sur les hommes, se conformer exactement au programme, mentionner les leçons faites sur le « cahier journal »... Les recteurs surveillent les professeurs : on reproche à Desdevizes du Désert d'avoir parlé de Gabrielle d'Estrées...

Au baccalauréat, le règlement prévoit 22 questions en Ancienne, 14 en Moyen Age (exposition du système féodal...), 25 pour les Temps modernes de 1453 à 1814. Au baccalauréat ès sciences, les 41 questions se rapportent à l'histoire nationale de la Gaule à 1815.

III. LE TRIOMPHE DE L'HISTOIRE NATIONALE

1. Les conceptions de Rouland et de Duruy.

A. En 1856, disparaît Fortoul. Le nouveau ministre Rouland constate dans sa circulaire de 1857 que les professeurs d'histoire ne suscitent pas d'admiration pour les grands hommes qui ont honoré leur pays et l'humanité : « les rabaisser en insistant sur leurs faiblesses et leurs défauts c'est accoutumer les esprits au dénigrement et au scepticisme, c'est s'écarter de la vie morale où il importe de retenir l'enseignement de l'histoire ». Rouland leur reproche aussi de trop s'attacher au récit de batailles et de perdre de vue l'étude des grandes civilisations.

Le baccalauréat est une fois de plus réformé. Le règlement de 1857 réserve deux « suffrages » sur dix à l'histoire et à la géographie. Les 20 questions se décomposent chacune en 4 : Ancienne, Moyen Age, Moderne, Géographie. Le programme atteint la date de 1815 ; le délai est de 42 ans. Le baccalauréat ès sciences ne garde qu'un suffrage sur dix à l'histoire-géographie, avec la géographie générale, géographie historique, Moyen Age, Temps Modernes.

B. Duruy.

Devenu ministre en 1863, Duruy réorganise l'enseignement de l'histoire. Dans son introduction de 1863, il rappelle que ce cours doit être « une école de moralité, de respect et de modération », il recommande de renoncer à « l'histoire des princes et des batailles, car les faits économiques ont pris une trop grande place dans notre société pour que l'histoire puisse les négliger ».

Surtout, Duruy introduit l'histoire contemporaine de 1815 au Second Empire dans les programmes de philosophie ; le délai est, cette fois, ramené à 12 ans. Il observe que les lycéens sont « fort au courant des choses de Sparte, d'Athènes et de Rome..., savent encore ce qu'était un manoir féodal ou l'œil de bœuf de Versailles, mais ignorent la société dont ils deviennent membres actifs... Les meilleurs sont, pour les études, contemporains du siècle de Périclès, d'Auguste, de Louis XIV ; aucun ne l'est de Napoléon III ».

S'ouvre alors « la bataille de l'histoire contemporaine ». Frédéric Morin, un universitaire libéral, démontre dans le *Progrès de Lyon* que le ministre veut transformer les professeurs d'histoire en « maîtres de politique ; or quand l'Etat institue des maîtres de politique, il y a grandement à parier que tôt ou tard ces maîtres enseigneront purement et simplement la politique de l'Etat ». La presse conservatrice s'alarme également car elle redoute une revanche de l'Université libérale ; elle surveille les manuels qu'elle estime « libéraux ou voltairiens ».

Au Corps législatif, en 1864, lors de la discussion du budget, la discussion rebondit. Pelletan considère que l'introduction de l'histoire contemporaine est « intempestive, dans toute la force du terme » ;

l'enseignement risque d'être « mis au service du régime ». Appuyé par Darimon, Picard démontre que cette histoire contemporaine « ne peut que soulever les débats les plus irritants et les questions les plus controversées ».

Duruy résiste et l'arrêté de 1865 place l'histoire sainte en 8^e, l'histoire de France en 7^e, l'Orient en 6^e, la Grèce en 5^e, Rome en 4^e, le Moyen Age en 3^e, les Temps Modernes en 2^e, la période 1661-1815 en 1^e, l'époque contemporaine, c'est-à-dire le XIX^e siècle, en philosophie.

En même temps, il précise le régime « définitif » du baccalauréat. Le Secondaire doit cultiver l'esprit plus que livrer des connaissances. « Le diplôme qui sanctionne les études, au lieu d'attester un savoir hâtif qui ne résiste pas à quelques mois de loisir, doit être la preuve d'aptitudes réelles ».

Les questions d'oral sont ainsi réparties ; 6 pour la période moderne jusqu'en 1815, 12 de 1815 à 1848, 7 de 1848 jusqu'à la Guerre du Mexique. L'histoire économique est présente (découverte de l'or en Californie, par exemple) ainsi que les caractères de la société contemporaine : progrès de la charité publique, l'idée de prix, nécessité de développer les progrès moraux pour faire équilibre au développement matériel...

2. Les Incertitudes de 1870 à 1880.

La défaite incite à une révision des valeurs scolaires. Le programme de 1871 marque un recul par rapport à l'œuvre de Duruy : il s'arrête à 1848, élimine les questions relatives à la politique extérieure, à l'économie, à la civilisation contemporaine ; ainsi disparaissent les leçons consacrées à l'Extrême-Orient, aux banques et au télégraphe, à l'égalité des droits, à la libre expansion industrielle...

Jules Simon procède à une enquête dont les résultats sont pessimistes. Sa circulaire de 1872 insiste sur la nécessité d'accorder plus de place à l'histoire et de fortifier, par l'enseignement de l'histoire nationale, le patriotisme des générations nouvelles.

Mais quand s'instaure l'Ordre Moral, la valeur de l'histoire est remise en question. On craint de voir cette discipline servir la cause des radicaux et des anticléricaux, si nombreux dans le personnel enseignant. Mgr Dupanloup publie en 1873 ses *Conseils aux jeunes gens sur l'enseignement de l'histoire* ; l'évêque d'Orléans accuse le baccalauréat d'être une encyclopédie de connaissances confuses et disparates, un « bazar mnémotechnique », d'inciter les candidats à délaisser les livres pour les manuels, l'étude pour le « bourrage ».

Weiss défend, au contraire, le système d'éducation dans la *Revue des deux Mondes*. On reproche à l'instruction classique d'avoir formé le jacobin, le babouviste, le Girondin... mais l'histoire se charge des notions morales ; jusqu'à Louis-Philippe, on ne connaissait que l'histoire romaine avec tous ses dangers ; depuis, l'histoire nationale corrige

ce que les humanités pouvaient apporter de suspect...

3. Les orientations républicaines.

A. En 1880, lors de l'établissement réel du régime républicain, l'histoire retrouve sa place. Le régime de 1880 reprend les idées fondamentales de Duruy.

Les programmes sont étendus jusqu'à la période contemporaine et l'accent est mis sur l'histoire de France : en 3^e, histoire de l'Europe et particulièrement de la France, du V^e à la fin du XIII^e siècle (les Communes, les Croisades...) ; en 2^e, même libellé pour la période 1270-1610 (la Renaissance, la Flandre — Van Eyck, Erasme —, la Réforme...) ; en 1^{re}, de 1610 à 1789 ; en philosophie, de 1789 à 1875. Ce dernier programme, mis au point en 1889, est assez proche des rubriques actuelles ; il est relativement européen et même mondial. Dans l'enseignement spécial, l'accent est mis sur l'étude de la civilisation contemporaine.

B. L'élargissement des programmes ne s'est pas seulement effectué d'un point de vue chronologique. Il s'effectue aussi sur le fond de l'enseignement.

L'arrêté de 1880 déclare : l'enseignement de l'histoire doit « tendre, surtout dans les hautes classes, à développer la connaissance des institutions, des mœurs et des usages, en faisant pour les menus événements et le détail des faits de guerre quelques sacrifices inévitables. L'histoire de France, en particulier, devra mettre en lumière le développement général des institutions, d'où est sortie la société moderne ; elle devra inspirer le respect et l'attachement pour les principes sur lesquels cette société est fondée ». Elle doit enfin permettre d'exercer l'esprit critique des élèves.

A son tour, en 1888, Gabriel Monod insiste sur la nécessité de réserver une place importante à la civilisation, aux mœurs, à l'histoire du peuple, « faire comprendre autant que possible la psychologie du peuple et inspirer de la sympathie pour les efforts qui ont été faits pour accroître la justice, l'égalité, le bien-être, la liberté... ».

Le programme de philosophie comporte une partie intitulée « Développement ou transformation des principes de 89 » : liberté des cultes, respect de la personne humaine ; idées démocratiques et sociales, instruction populaire, organisation du travail...

Cette partie sera encore développée en 1902 et en 1927.

C. La formation d'une morale laïque était nécessaire pour remplacer la morale religieuse qui avait jusque-là été dispensée. Cette morale repose sur l'histoire de la nation dessinée selon l'optique du patriotisme jacobin dont Michelet avait esquissé les grandes lignes.

Il s'agit d'abord d'exalter cette tradition républicaine. Les manuels condamnent l'Ancien Régime ; ils repoussent des appellations comme celle de « Père du Peuple » pour Louis XIV. « Ce qui devrait ressortir de notre enseignement populaire de l'histoire, c'est l'oppression presque continuelle de la populace par une aristocratie toute-puissante et l'état d'ignorance et de misère des vilains sous la Monarchie », écrit le *Ralliement des Instituteurs* en 1891.

Le manuel d'histoire de Paul Bert répond à ces préoccupations. Il suscite une vive critique dans le *Monde* et dans la *Revue des deux Mondes* : ce livre est « destiné à prouver à notre jeunesse que la France n'existait pas avant 1789, que tout était haïssable dans l'Ancien Régime, et qu'il n'y avait alors que chaos, barbarie, injustice, abus criants, abomination de la désolation ». Même l'idée de patrie serait une création des soldats de l'An II.

C'est là le second caractère : le patriotisme fait de l'histoire l'école privilégiée de l'instruction civique, il doit conférer à l'enseignement son unité. Paul Bert en 1882 proclame que « l'instituteur devra rappeler aux enfants les gloires de notre pays, leur en rappeler les héros, les enthousiasmer au récit de tant de faits de dévouement à la patrie et au devoir qui sont l'honneur de nos annales »...

Sur ce point, l'opinion est à peu près unanime. Le *Monde* exhorte les maîtres à ne pas rester neutres en racontant aux élèves « la merveilleuse histoire de Jeanne d'Arc » ou en faisant le récit de l'invasion de 1870.

Lavisse incarne ce patriotisme sourcilieux. Né en Thiérache, formé par Michelet, secrétaire de Duruy, précepteur du prince impérial, il professe une ferveur patriotique qui s'exprime à l'Académie, dans l'Université, dans la *Revue de Paris*. S'inspirant de l'exemple allemand, il veut communiquer à la jeunesse la *pietas erga patriam* ; il devient le « Pape et le Maréchal de l'Université » (Péguy), un « Boulanger universitaire » (Maurras).

Les manuels Lavisse, dans cette perspective, sont accueillis avec enthousiasme en 1884 par Ferdinand Buisson, collaborateur de Ferry, par les professeurs : ils marqueront des millions d'écopiers jusqu'aux XX^e siècle.

CONCLUSION

L'enseignement de l'histoire a connu bien des vicissitudes de 1770 à 1880. Il fut d'abord centré sur l'Antiquité et considéré comme l'auxiliaire des humanistes. Il fit cause commune avec les disciplines « modernes », avec les sciences et les langues vivantes et dut se frayer une place au détriment des lettres.

L'enseignement de l'histoire ancienne fut d'abord suspecté de nourrir des idées audacieuses. Mais ce fut pis avec l'histoire contemporaine. Certains régimes comme la Restauration tentèrent de réduire les historiens au silence ; d'autres régimes, comme le Second Empire s'efforcèrent de faire servir l'histoire à des fins dynastiques.

C'est en se mettant au service de l'idéal patriotique et républicain que l'histoire connut sous la Troisième République son plus grand éclat.

Louis TRENARD,
Université de Lille.

REVOLUTION INDUSTRIELLE OU « TAKE-OFF » ?

Le sort du mot *croissance* est révélateur du rapide déplacement des intérêts qu'ont connu les travaux économiques et historiques depuis une décennie. Dans le *Dictionnaire des sciences économiques* publié en 1956 sous la direction de Jean Romeuf, à l'article *croissance* rédigé pourtant par Jean Fourastié, on trouve encore : « Le mot de croissance est peu employé dans la science économique malgré l'accueil qui lui a été fait par plusieurs auteurs depuis une vingtaine d'années. Quoique son emploi ait permis et permette encore d'introduire dans l'esprit des économistes des notions fort utiles, il n'est pas, il ne semble pas qu'il puisse devenir un mot « clef » capable d'éliminer les mots de sens voisin tels que augmentation, expansion, progression, progrès ou développement ». La prédiction ne s'est pas réalisée et les études sur la « croissance » se sont multipliées, notamment en histoire économique et sociale, études qui ont mis l'accent sur les changements qualitatifs intervenus dans l'économie et la société, (ce qu'impliquait déjà le vocable de « révolution industrielle ») mais aussi sur les changements quantitatifs repérés essentiellement par l'analyse des niveaux atteints par le produit national, global ou par tête, et donc des taux comparés de croissance.

Pierre Léon souligne cependant très justement que l'étude de la « croissance » doit s'élargir en une analyse du « développement » : « Quels que soient l'intérêt, l'importance de ces recherches, qui permettent de « quantifier » les progrès économiques et de sortir de l'imprévision ancienne, elles se sont trouvées, elles-mêmes, dépassées. Sous l'influence de François Perroux et de son école, une notion nouvelle a été introduite dans le langage et la pensée des économistes, celle de « Développement », dont la fortune a été grande. Alors que le concept de croissance est relativement simple et surtout est l'objet de mesure, celui de Développement, qui le complète, fait appel aux modifications structurelles, aux évolutions de la profondeur, à tout ce substratum d'éléments sociaux, intellectuels, moraux, voire spirituels, qui, en quelque sorte, sous-tendent la croissance, rendent possibles son démarrage et son épanouissement, l'accélération du mouvement ne pouvant se concevoir que par l'intervention de ces modifications intimes, qui en sont à la fois la cause et l'effet. Ainsi, suivant ce jeu de facteurs nouveaux dont Perroux nous montre toute la subtilité, dans ce très grand livre que constitue « l'Economie du XX^e siècle », la crois-

sance n'apparaît plus que comme l'épiphénomène d'un complexe très diversifié, et dont l'étude suscite l'intervention des spécialistes ».¹

Il est bien évident que ce sont les problèmes du présent qui ont amené économistes et historiens à reconsidérer sous un angle nouveau les problèmes du passé : la nécessité de faire entrer vraiment le Tiers Monde dans la voie du développement rendait scientifiquement utiles les recherches consacrées au processus qu'avaient suivi les grandes nations industrialisées pour échapper à la stagnation, sans qu'il fût bien entendu envisagé d'y chercher un *modèle*, au sens mathématique et moins encore au sens exemplaire de ce terme. Certaines voix n'ont pas manqué d'insister d'ailleurs sur des différences importantes. C'est ainsi que Charles Bettelheim estime pour sa part qu'on ne peut considérer les pays dits sous-développés comme en retard par rapport aux pays industrialisés, la notion de retard impliquant qu'il leur faille rattraper les pays occidentaux en imitant leur exemple et leurs solutions. Il considère que les pays sous-développés sont dans une situation radicalement différente de celle que pouvait connaître, il y a 50, 100 ou 300 ans, les pays aujourd'hui industrialisés : ceux-ci n'étaient pas économiquement dépendants ; la structure de leur production ne comportait pas quelques secteurs hypertrophiés fortement pénétrés de capitaux étrangers et étroitement liés à quelques marchés extérieurs ; elle ne supportait pas la charge financière de lourdes obligations et leur industrie naissante, beaucoup moins concurrencée, n'avait pas à recourir à des importations coûteuses d'équipements.²

Les progrès de la comptabilité nationale ont fourni l'instrument qui a permis de déceler les modes et les rythmes de la croissance ; ils ont donné naissance à des études comparées, dans l'espace, de l'évolution des revenus nationaux et incité à étendre la comparaison dans le temps, donnant naissance à ce que Jean Marczewski a proposé d'appeler *l'histoire quantitative*, avec des limites strictes pour l'acceptation de ces termes.³ A l'alluvion de l'histoire quantitative se sont ajoutés tous les apports des sciences économiques et humaines, nécessaires à la compréhension du développement.

*
*
*

On sait que les travaux de Walt W. Rostow ont servi, en histoire,

1 Pierre LEON, « Un projet : l'étude quantitative de la croissance dans une région dominante de l'ensemble économique français : la région lyonnaise 1815-1967 », *Bulletin du Centre d'Histoire économique et sociale de la région lyonnaise*, mai 1969, p. 23. Parmi les travaux de P. LEON, citons entre autres pour notre sujet : « Tradition et machinisme dans la France du XVIII^e siècle », *Information Historique*, 1955, I, pp. 5-14 ; « L'industrialisation en France en tant que facteur de croissance économique, du début du XVIII^e siècle à nos jours », *Première Conférence Internationale d'Histoire Economique*, Stockholm, août 1960, Paris et La Haye, Mouton, 1960, pp. 163-204.

2 Charles BETTELHEIM, *Planification et croissance accélérée*, Paris, François Maspero, 1965, 8°, 214 p., pp. 28-29. On trouvera une remarquable contribution à l'étude de la croissance et une précieuse bibliographie (avec un résumé de 145 livres ou articles) dans Jacques AUSTRUY, *Le scandale du développement*, Paris, Marcel Rivière, 1965, 8°, 535 p.

3 Jean MARCZEWSKI, *Histoire quantitative, buts et méthodes*, dans Cahiers de l'Institut de Science Economique Appliquée, n° 115, Série AF, n° 1, Juillet 1961, pp. III-LIV ; Jean MARCZEWSKI, *Comptabilité nationale*, Paris, Dalloz, 1965, 661 p., pp. 60-64.

de catalyseur et provoqué d'abondantes discussions à cause de la périodisation qu'ils envisageaient⁴ : à des dates différentes et selon des modalités variables selon les pays, les économies et les sociétés franchiraient toutes cinq étapes. A la société traditionnelle, essentiellement agraire, presque bloquée ou du moins à croissance très lente succéderait une société de la phase transitoire où se réuniraient les conditions permettant d'échapper à la stagnation (changements économiques, dont la hausse de la productivité agricole, changements politiques, en particulier mise en place d'un gouvernement moderne efficace, changements sociaux, avec l'essor d'une nouvelle élite d'entrepreneurs supplantant l'ancienne classe dirigeante dont la puissance s'appuyait sur la propriété foncière, changements des mentalités). La société se trouverait ainsi amenée à un seuil de départ où elle pourrait consacrer plus de 5% de son revenu national à l'investissement et assurer son « *take-off* », expression d'abord traduite en français par *démarrage* et de plus en plus par *décollage* ; le *take-off* durerait pendant une période assez brève de deux ou trois décennies, période au cours de laquelle les structures économiques et sociales se bouleverseraient au point que la croissance deviendrait ensuite plus ou moins automatique (*self-sustained growth*). Le décollage est rendu possible par le fait que le taux d'investissement est passé de 5 à 10 %, taux qui permet de faire face à tout accroissement démographique. Le *take-off* est ainsi défini comme l'intervalle de temps durant lequel le taux de l'investissement s'accroît de telle sorte que la production réelle par tête s'élève et que cette augmentation initiale entraîne avec elle des changements radicaux dans les techniques de production et la répartition des revenus qui donnent à l'investissement et au *trend* ascendant de la production par tête un caractère auto-soutenu. Les décennies qui auraient vu s'opérer l'élan décisif seraient les suivantes :

Angleterre	1783-1802
France	1830-1860
Belgique	1833-1860
Etats-Unis	1843-1860
Allemagne	1850-1873
Suède	1868-1890
Japon	1878-1890
Russie	1890-1914
Canada	1896-1914

Le décollage réussi en une période relativement brève, suivent de nombreuse décennies au cours desquelles les sociétés s'acheminent vers la maturité et franchissant des seuils de modernisation, parviennent à la société industrielle ou société de consommation (en atten-

4. Wait. W. ROSTOW, *The Stages of Economic Growth* (Cambridge, Univ. Press, 1960, XII - 179 p., ouvrage traduit en français : *Les étapes de la croissance économique* (Paris, Editions du Seuil, 1962, 207 p.; voir aussi W.W. ROSTOW, *The Economics of Take-off into Sustained Growth* (New York, 1964, 481 p.) : analyse du *take-off* en plusieurs pays par de nombreux auteurs.

dant peut-être la sixième étape, encore du domaine de la prospective, de la société post-industrielle).⁵

Les travaux de Rostow tendent entre autres à substituer le concept de « *take-off* » à celui de « révolution industrielle ». Les deux concepts recouvrent bien les mêmes réalités : l'abandon irréversible des structures agraires traditionnelles dans les pays qui s'industrialisent et qui, de ce fait, redistribuent leurs facteurs de production, procèdent à une refonte de la hiérarchie des classes et des valeurs sociales. Mais une importante différence les sépare : l'idée de révolution industrielle a connu elle-même une évolution importante et elle a tendu, paradoxalement, à désigner une période étendue sur de nombreuses décennies, période au cours de laquelle les changements, surtout qualitatifs, effets de bouleversements profonds mais lents, ont été opérés ; l'étude du *take-off* aboutit, elle, à localiser dans le temps une période plus brutale (en somme plus « révolutionnaire ») de vingt ou trente années pendant laquelle la production, indice privilégié des changements quantitatifs, a commencé à croître de manière décisive, annonçant l'évolution irrévocable des structures.⁶

Dans son ouvrage, « *Révolution industrielle et sous-développement* » (Paris, S.E.D.E.S., 8°, 1963, 360 p.), Paul Bairoch mêle en fait pour sa part les deux notions de « révolution industrielle » et de « *take-off* » et privilégiant dans le modèle de Rostow les données strictement économiques, il a considéré que l'analyse de l'expérience historique permettait d'affirmer que les progrès agricoles constituaient le facteur déterminant d'amorce du développement. Il a pour cela éliminé ce qu'il appelle « les pseudo-facteurs d'amorce du développement », qui auraient joué un rôle certain mais non déterminant : les progrès techniques, l'accroissement de la population, la montée des prix et l'accumulation du capital commercial. Les progrès de l'agriculture auraient, eux, précédé ceux des secteurs industriels, en particulier en Angleterre, en Belgique, en Allemagne et aux Etats-Unis. Cette antériorité n'implique pas qu'il y ait eu nécessairement un lien de cause à effet, mais d'autres arguments renforceraient l'hypothèse : les progrès agricoles ont eu d'importants effets directs : essor démographique, exode d'une partie de la population active agricole vers l'industrie, accroissement de la demande de produits sidérurgiques et de biens de consommation. Ces effets directs auraient entraîné à leur tour d'importants effets indirects, parmi lesquels l'essor de l'industrie cotonnière, ce qui aurait provoqué un nouvel appel de main-d'œuvre rurale, des innovations techniques dans le textile et la métallurgie, en particulier la substitution du charbon au bois et l'utilisation de machines améliorées ; la création des chemins de fer est ainsi rendue possible et l'on est

5 Alain TOURAINE, *La société post-industrielle*, Paris, Gonthier, 1969, 320 p.

6 Maurice LEVY-LEBOYER, « La croissance économique en France au XIX^e siècle », *Annales E.S.C.*, 1968, n° 4, p. 788. Sur le sens du mot « révolution », voir Louis GIRARD, *Etude comparée des mouvements révolutionnaires en France en 1830, 1848 et 1870-1871 (1830-1848)*, (Paris, CDU, 1960, 2 fasc.), pp. 2-3.

parvenu à la fin d'un take-off qui n'aurait pu s'amorcer que grâce à la hausse de la productivité agricole.

Rostow a explicitement présenté ses travaux comme une théorie alternative à Marx (le sous-titre de son ouvrage sur les étapes de la croissance le souligne déjà nettement : *a non-communist manifesto*) ; aussi son œuvre n'a-t-elle pas manqué de provoquer des critiques chez certains historiens. Dès 1961 dans la revue *La Pensée*,⁷ Pierre Vilar a engagé le fer. Il déclare qu'il n'est pas heurté par l'idée de stades progressivement atteints par les sociétés : Marx aussi a distingué des stades et ce que Rostow appelle la société de la phase transitoire et du *take-off* correspond aux stades que les marxistes appellent « la transition du féodalisme au capitalisme » et la révolution industrielle. Mais P. Vilar insiste sur les divergences : sous le vocable de « société traditionnelle », Rostow semble réunir toute l'évolution économique et sociale de la préhistoire à 1780, alors que Marx a soigneusement distingué plusieurs étapes. La société traditionnelle et la société postérieure au décollage présentent des traits communs : l'esprit scientifique animait déjà certains penseurs grecs et certains penseurs de la Renaissance, la mobilité sociale demeure restreinte dans la société nouvelle, qui connaît de graves crises économiques et sociales rappelant les crises antérieures, avec en plus des conflits mondiaux bien plus graves que les conflits antérieurs. En ce qui concerne le *take-off*, celui-ci a été rendu possible dans les sociétés occidentales par le capitalisme qui n'a pas provoqué seulement un changement de niveau mais a engendré un véritable changement de nature de la société. Pourquoi ce changement ? P. Vilar rappelle les thèses de Marx et d'Engels : le capitalisme commercial a favorisé l'essor d'une économie marchande qui a permis une « accumulation primitive » du capital, mais les économies ne pouvaient se développer qu'aux dépens des autres par divers procédés : pillages coloniaux, taux de prêt usuraires, éviction des petits propriétaires des campagnes, etc. Cependant le développement même du commerce mondial tendait à détruire les hauts bénéfices du monde marchand, en ruinant les taux usuraires et en diminuant les déséquilibres. A leur argent accumulé, les capitalistes marchands ont cherché à faire retrouver des profits très élevés en l'investissant dans le financement d'un type nouveau d'entreprise : la production industrielle de masse et son corollaire, le capitalisme industriel. L'invention de la machine à vapeur et les innovations techniques apparaissent alors à la fois comme le couronnement d'un lent processus et en même temps le point de départ d'un processus nouveau ; avec la création et l'accumulation d'un capital d'origine nouvelle, le capital industriel, de nouveaux rapports de production s'affirment par l'opposition d'une classe de patrons propriétaires et d'une classe

⁷ Pierre VILAR, « Développement historique et progrès social. Les étapes et les critères », *La Pensée*, n° 98, juillet-août 1961, pp. 27-54. Voir aussi P. VILAR, « Croissance économique et analyse historique », *Première conférence internationale d'Histoire économique*, Stockholm, août 1960, pp. 35-82.

de prolétaires. P. Vilar critique en outre l'idée de la croissance auto-soutenue postérieure au décollage, de cette sorte d'escalier mécanique de la croissance fonctionnant sans mal une fois le départ assuré.

Ces approches théoriques des origines de la croissance industrielle, trop rapidement examinées, nous ont cependant permis de repérer quelques-uns des principaux problèmes qui se posent à l'analyse historique : bouleversements économiques et sociaux, changements quantitatifs et qualitatifs étendus soit sur une période assez longue, soit sur une période relativement brève, rôle de la révolution agricole, problème de l'origine des capitaux. Nous voudrions examiner ces problèmes, principalement dans le cadre de l'Angleterre et de la France, pays où se sont amorcées les transformations décisives, en prenant soin toutefois de veiller à d'autres confrontations, en particulier avec la Belgique.

*
**

On considère classiquement que c'est en Angleterre que s'est d'abord manifesté le dégel décisif des anciennes structures et précipité la diffusion des innovations techniques, que l'Angleterre est ainsi le premier pays à avoir connu la « révolution industrielle » qui lui a permis d'échapper à la stagnation des siècles antérieurs. Mais l'on n'a pu manquer de s'interroger sur les aspects et les limites de « l'avance anglaise » en 1789 puis en 1815.

Pour sa part, François Crouzet a bien rappelé le fait que c'est en Grande-Bretagne que toutes les inventions de base qui ont créé l'industrie moderne ont été réalisées, perfectionnées et diffusées et que l'industrie française, elle, n'a évolué techniquement au XVIII^e siècle que grâce à l'aide de techniciens étrangers, la plupart britanniques. Il en résulte qu'à la veille de la Révolution française, la production industrielle par habitant et par actif est supérieure en Angleterre, mais le volume et la valeur de la production industrielle française, gages de la puissance économique, demeurent plus élevés. Dans les années 1780, le retard de la France n'était pas désastreux, et la Révolution industrielle allait peut-être y démarrer avec un décalage de quelques années, estime F. Crouzet, mais les événements et les guerres de la Révolution et de l'Empire ont affaibli inégalement l'Angleterre et la France : « le capitalisme britannique est sorti de l'épreuve meurtri, mais intact dans ses forces profondes et plus dynamique que jamais ».⁸ Maurice Lévy-Leboyer pense de même que c'est durant la période 1789-1815 que l'avance anglaise est devenue décisive : « L'instabilité politique a ralenti l'industrialisation sur le Continent. On ne peut détruire l'œuvre d'une génération, sans qu'un pays en ressente les effets et cela d'une manière durable. De ce point de vue, la Révolution

⁸ François CROUZET, *L'économie britannique et le blocus continental (1806-1813)*, Paris, P.U.F., 1958, 2 vol., p. 872 ; « Croissances comparées de l'Angleterre et de la France au XVIII^e siècle », *Annales E.S.C.*, 1966, pp. 254-291.

française a été une catastrophe nationale. La guerre, de même, a gêné les entreprises, elle les a privées de leur personnel qui s'est dispersé pour échapper à la conscription ; de plus, elle a bouleversé le ravitaillement en matières premières ».⁹

Les études de Jean Marczewski et de Tihomir J. Markovitch nuancent un peu la notion de l'avance anglaise, car s'ils aboutissent aussi à souligner la supériorité de la *productivité* britannique, moteur de la croissance, ils soulignent l'avance maintenue de la *production* française, liée il est vrai au décalage démographique. J. Marczewski compare les évolutions anglaise et française en s'appuyant sur les travaux d'histoire quantitative menés d'une part sur l'économie britannique par Phyllis Deane et W.A. Cole et d'autre part sur la France par T.J. Markovitch (qui a calculé à la fois la production et le produit de l'industrie, celui-ci par addition des valeurs ajoutées et non des chiffres d'affaires).¹⁰ Il estime qu'au début du XIX^e siècle, le produit agricole français demeurait très supérieur au produit anglais, et que le produit industriel de la France lui-même, s'il s'accroissait moins vite que celui de l'Angleterre, lui demeurait encore supérieur de 70 %. L'égalisation n'aurait été atteinte que vers 1821. T.J. Markovitch conclut quant à lui : « Après les travaux qui ont été effectués pour la Grande-Bretagne et à la lumière de nos propres résultats, il nous est maintenant possible d'affirmer que la France était non seulement au XVIII^e siècle, mais même au début du XIX^e siècle, la première puissance industrielle du monde. La production industrielle française était supérieure à celle de l'Angleterre pour un très grand nombre de produits à la fin de l'ancien régime et à l'époque napoléonienne ».¹¹

Quant à la place à accorder à la Belgique dans la course au développement, P. Bairoch la situe très haut puisqu'il écrit : « La Belgique et la Suisse, pour lesquelles on situe généralement le début du développement industriel dans les années 1820-1840, ont connu un démarrage beaucoup plus précoce. Sur la base des données disponibles pour 1810 et 1840, on peut conclure que la révolution industrielle a débuté dans ces deux pays (comme d'ailleurs aux Etats-Unis) avant le XIX^e siècle. Il est même probable que le second pays à suivre l'Angleterre dans la voie de l'industrialisation ne soit pas, comme on le suppose généralement, la France, mais l'un des trois pays dont nous venons de parler ».¹²

J. Craeybeckx pense que P. Bairoch va trop vite quand il situe si

⁹ Maurice LEVY-LEBOYER, *Les banques européennes et l'industrialisation internationale dans la première moitié du XIX^e siècle*, Paris, P.U.F., 1964, 813 p., p. 29.

¹⁰ J. MARCZEWSKI, *Le produit physique de l'économie française de 1789 à 1913 (comparaison avec la Grande-Bretagne)*, Paris, Cahiers de l'I.S.E.A., n° AF, juillet 1965, pp. IX-CLIV ; Phyllis DEANE et W.A. COLE, *British Economic Growth, 1688-1959, Trends and Structure*, Cambridge, 1964, 348 p. ; T.J. MARKOVITCH, *L'industrie française de 1789 à 1964*, dans Cahiers de l'I.S.E.A., n° AF 4, 5, 6 et 7, 1965-1967.

¹¹ T.J. MARKOVITCH, *op. cit.*, Cahiers I.S.E.A., n° AF 7, pp. 316-317.

¹² P. BAIROCH, « Niveaux de développement économique de 1810 à 1910 », *Annales E.S.C.*, 1965, 6, p. 1113.

tôt le démarrage belge, mais il nous présente cependant une Belgique économiquement avancée aux confins des XVIII^e et XIX^e siècles.¹³ Relevons toutefois que si la cokéfaction est en usage dans la partie liégeoise du bassin de Charleroi depuis 1782,¹⁴ le coke n'a été utilisé dans les hauts fourneaux belges qu'à partir des dernières années du régime hollandais, plusieurs décennies donc après l'Angleterre et la France.

Même si l'on tient compte, comme on le doit, des avis de J. Marczewski et de T.J. Markovitch, on peut continuer de penser que c'est en Angleterre que l'industrialisation s'est amorcée de la façon la plus précoce et la plus nette et donc rechercher les causes et les aspects du processus.¹⁵ La révolution agricole a bien précédé ici les transformations dans l'industrie, constitué une « pré-condition » nécessaire (quoique non suffisante du décollage) : les grandes innovations techniques, sauf en matière de sélection de bétail, sont antérieures à 1750 et dès le XVII^e siècle, des progrès ont été réalisés, tels que l'introduction de nouvelles cultures fourragères et légumineuses et d'assolements qui les incorporaient, à la fois sur les terres encloses et sur l'openfield, mais ces progrès, loin de chasser une partie de la main-d'œuvre rurale, l'auraient retenue à la terre.¹⁶ Les progrès agricoles, en améliorant le niveau des campagnes, auraient favorisé l'essor démographique et accru les besoins en articles textiles, bref beaucoup stimulé une demande que les besoins des marchés extérieurs augmentaient également.

D'autres facteurs semblent avoir joué un rôle moins important. En ce qui concerne les conditions géographiques, l'Angleterre, pays maritime, a pu être légèrement avantagée par rapport à la France, nation semi-continentale, mais il convient de remarquer que le commerce maritime de la France et de l'Angleterre s'est développé selon le même rythme de croissance au XVIII^e siècle. On ne saurait non plus opposer une Angleterre libérale à une France réglementariste et étatiste : au XVIII^e siècle, le système corporatiste était en France en pleine décadence et, en fait, ne s'étendait pas à la plus grande partie de l'industrie. De même, l'aristocratie anglaise ne se distinguait peut-être pas autant qu'on l'a dit de l'aristocratie française : elle a peu participé aux affaires industrielles alors que l'aristocratie française contrôlait

13 Jan CRAEYBECKX, « Les débuts de la révolution industrielle en Belgique et les statistiques de la fin de l'Empire », dans les *Mélanges offerts à G. Jacquemyns*, Bruxelles, 1968, pp. 115-144.

14 Cécile DOUXCHAMPS-LEFEVRE, « Les premiers essais de fabrication du coke dans les charbonnages du Nord de la France et de la région de Charleroi à la fin du XVIII^e siècle », *Revue du Nord*, janvier-mars 1968, pp. 25-34.

15 François CROUZET, « Croissances comparées de l'Angleterre et de la France... » art. cité ; F. CROUZET, « Agriculture et révolution industrielle. Quelques réflexions », *Cahiers d'Histoire*, t. XII, 1967, 1-2, pp. 67-88. Voir aussi l'étude de David S. LANDES sur la révolution industrielle anglaise dans le *Bulletin de la Société d'Histoire Moderne*, 1961, 3 et le t. VI de la *Cambridge Economic History of Europe*, Cambridge, 1965.

16 Maurice LEVY-LEBOYER pense que c'est la pénurie de main-d'œuvre qui caractérise l'Angleterre du XVIII^e siècle et aussi du XIX^e siècle : « Les processus d'industrialisation : le cas de l'Angleterre et de la France », *Revue Historique*, avril-juin 1968, pp. 281-296.

des secteurs importants de la métallurgie, de l'industrie houillère¹⁷ et de l'industrie du verre. Problème classique, le protestantisme a-t-il favorisé l'essor du capitalisme ? L'attitude devant la science et les techniques, le niveau d'instruction ont-ils été plus favorables en Angleterre ? Et sur le plan politique, la « Révolution bourgeoise » en Angleterre du XVII^e siècle peut-elle être considérée comme ayant ouvert la voie à un « gouvernement moderne efficace », condition favorable au décollage ?

Avec F. Crouzet, on peut estimer que du côté de l'offre, certains facteurs ont joué un rôle particulièrement important : la métallurgie anglaise a souffert au XVIII^e siècle d'une pénurie de bois, qui a contraint les industriels britanniques à remplacer le charbon de bois, qui était coûteux et dont l'offre était rigide, par le coke meilleur marché et dont l'offre était beaucoup plus élastique par suite de l'abondance des ressources en houille. L'importance des capitaux disponibles, contrastant avec la pénurie de main-d'œuvre, a permis des investissements judicieux dans l'industrie.

D'où venaient en Angleterre ces capitaux abondants, dont l'accumulation préalable était nécessaire pour permettre le décollage ?¹⁸ On peut envisager une hiérarchie décroissante. C'est d'abord l'artisanat et l'industrie qui ont fourni l'essentiel des capitaux qui ont permis à la grande industrie de démarrer. Parmi ces capitaux, ceux qui ont été fournis par les *merchant-manufacturers* ont alimenté pour une large part l'industrie du coton et de la laine et pour une moindre part la métallurgie : au milieu du XVIII^e siècle, plusieurs branches de l'industrie britannique étaient organisées selon le système du capitalisme commercial et dominées par de puissants marchands-fabricants qui disposaient de nombreux capitaux et ont été incités à investir dans la grande industrie par le désir d'assurer leur approvisionnement en articles semi-finis (filés de coton par exemple) et surtout celui de réaliser de hauts profits dans l'industrie. Ce mouvement vers l'amont a pris parfois d'autres formes : le développement des mines de charbon à la fin du XVIII^e siècle a été assuré largement par des maîtres de forges et, dans le Pays de Galles, par des fondeurs de cuivre. D'importance moindre, mais encore considérable a été l'afflux des capitaux fournis par le grand commerce. Ici aussi, les mouvements se sont faits vers l'amont : des marchands de fer et des quincailliers en gros de Bristol et de Londres ont joué un rôle très important dans la création de la grande métallurgie du Sud du Pays de Galles, des négociants en charbon de Londres ont investi des capitaux dans les bassins du Northumberland et Durham. Mais la brasserie, elle, a connu des investissements de capitaux vers l'aval : de nombreuses entreprises ont été

17 Marcel ROUFF, *Les mines de charbon en France au XVIII^e siècle (1744-1791)*, Paris, 1922, LXII, 624 p., Paris, Thèse Lettres ; Louis TRENARD, « Le charbon avant l'ère industrielle », Actes du Colloque Charbon et Sciences Humaines, Lille, mai 1963. Paris et La Haye, Mouton, 1966, pp. 53-102.

18 François CROUZET, « La formation du capital en Grande-Bretagne pendant la Révolution industrielle », *Deuxième conférence internationale d'Histoire économique*, Aix-en-Provence, 1962, Paris, La Haye, Mouton, 1965, pp. 589-642.

fondées ou reprises par les négociants qui fournissaient les matières premières de la brasserie, notamment par des marchands de malt. En ce qui concerne l'influence du négoce colonial, il est certain que les effets indirects ont été importants, grâce à un accroissement de la demande provoqué par l'enrichissement en Angleterre et l'appel des marchés extérieurs, mais les effets directs semblent moindres : l'accélération de l'industrialisation britannique se place après 1783, alors que l'Angleterre vient de perdre les colonies d'Amérique du Nord, que ses Antilles étaient en pleine décadence et que les Indes Orientales n'avaient encore qu'une importance secondaire. Les fortunes des planteurs des Antilles, des *West India merchants* et des nababs des Indes Orientales ont beaucoup plus alimenté des achats de fonds d'Etat et de biens fonciers que des investissements dans l'industrie. Ne semblent avoir eu qu'une importance assez faible les capitaux d'origine foncière, les capitaux bancaires comme les capitaux étrangers. Soulignons enfin qu'une fois les sociétés fondées grâce aux capitaux dont nous avons rappelé les origines, c'est l'autofinancement, le réinvestissement des bénéfices, ceux-ci très élevés à l'aube de la croissance industrielle, qui a permis aux entreprises de se développer.

Deane et Cole (*op. cit.*), ont tenté d'évaluer la part du revenu national britannique consacré à l'investissement. Ils estiment que cette part s'est accrue lentement depuis la fin du XVII^e siècle jusque vers 1783, passant de 3 à 5 % ; la période 1783-1802 aurait connu une brusque accélération, la part de l'investissement bondissant à 7 % au début du XIX^e siècle ; le capital investi en machines représenterait alors 2 à 2,5 %. Ce ne serait qu'après 1830, avec le développement des chemins de fer, que les investissements auraient atteint un niveau beaucoup plus élevé. Pour les décennies 1783-1802, les investissements (dans la mesure où il est alors possible de les apprécier) n'atteignent donc pas les parts que W.W. Rostow considère comme nécessaires (passage de 5 à 10 % du revenu national affecté à l'investissement), mais ils connaissent, fait sans doute décisif, un fort accroissement. C'est également au cours de ces décennies que s'est effectuée dans les filatures de coton la diffusion de la machine à vapeur, innovation capitale.

Peut-être peut-on conclure que dans le cas de l'Angleterre, il y a eu à la fois révolution industrielle et *take-off* : une très longue révolution agricole a favorisé au cours du XVIII^e siècle des progrès industriels, qui durant les décennies 1783-1802, ont connu une accélération considérable, donnant à l'Angleterre une avance décisive dans le domaine de la productivité, la France conservant cependant alors sa supériorité quant au volume de la production.

*
* *

Le cas de la France semble bien différent de celui de l'Angleterre, puisque certaines études récentes laisseraient entendre qu'il n'y a eu

en France ni révolution industrielle ni *take-off*. Il faut d'ailleurs rappeler que dès 1921, l'historien anglais Clapham avait écrit que « la France n'est jamais passée par une révolution industrielle. Il y a eu une transformation graduelle, un lent passage de son centre de gravité économique de l'agriculture vers l'industrie et un lent changement dans les méthodes de l'organisation industrielle ». ¹⁹

Pour sa part, M. Ernest Labrousse, tout en estimant que la France a connu une révolution industrielle, a souligné les limites de celle-ci par comparaison avec les transformations plus rapides et plus profondes de l'économie anglaise. ²⁰ L'Angleterre a cumulé une révolution technique et une révolution commerciale : la machine à vapeur a rapidement été appliquée à la fois à l'industrie et au chemin de fer et il y a eu rapide rencontre de la machine à vapeur et du libre-échange, d'où essor d'un grand capitalisme et d'un grand prolétariat. En France, l'évolution économique a été beaucoup moins brutale : la nouveauté, la machine à vapeur, s'introduit dans un pays qui reste protectionniste, le relâchement libéral ne se produisant qu'après 1860 ; de plus, le chemin de fer ne se développe qu'après la révolution industrielle. Il n'y a donc pas eu en France pression cumulée de la révolution technique dans l'industrie et les transports, pression cumulée de la révolution technique et commerciale, d'où le développement d'un moins grand capitalisme et d'un moins grand prolétariat. Mais s'il estime que la révolution industrielle a été en France moins importante qu'en Angleterre, M. Labrousse pense cependant qu'elle a bien eu lieu, coïncidant même avec une révolution agricole marquée par le développement de cultures nouvelles et le relèvement des rendements : après 1815 s'est affirmé le rôle croissant des industries productrices de biens d'équipement, et plus particulièrement le rôle décisif du couple houille-métallurgie ; dans les industries de biens de consommation, la machine à vapeur a bouleversé les conditions de travail par la mécanisation de la filature puis du tissage du coton. Une tendance à la concentration capitaliste s'est affirmée et la révolution industrielle a été stimulée par la baisse des prix-or, qui en tendant à lamener le taux de profit, a obligé les entrepreneurs à recourir aux innovations techniques pour comprimer leurs prix de revient.

Claude Fohlen, quant à lui, a analysé les raisons de la supériorité britannique ²¹ et il s'est toujours montré très réticent envers l'idée d'une révolution industrielle française, impliquant des bouleversements profonds acquis à moyen terme, et dans son ouvrage sur *L'industrie textile sous le Second Empire* (Paris, 1956), il a souligné l'importance demeurée longtemps considérable des entreprises artisanales.

¹⁹ J.H. CLAPHAM, *The Economic Development of France and Germany 1815-1914*, Cambridge Univ. Press, première édit. 1921, quatrième édit., 1961, X, 420 p., p. 53 (passage souligné par J. MAH-KOVITCH, Cahiers de l'I.S.E.A., série AF, n° 7, p. 212).

²⁰ Voir en particulier E. LABROUSSE, *Aspects de l'évolution économique et sociale de la France et du Royaume-Uni de 1815 à 1880*, Paris, C.D.U., 1949, 3 fasc.

²¹ Claude FOHLEN, Introduction (pp. I-XXVIII) à la traduction française de l'ouvrage de T.S. ASHTON, *La révolution industrielle 1760-1830*, Paris, Plon, 1955.

Dans le cadre d'une enquête internationale sur le *take-off* analysé pays par pays, J. Marczewski, en s'appuyant sur les travaux d'histoire quantitative menés par T.J. Markovitch, s'est efforcé dès 1961 de répondre à la question : « Y a-t-il eu un *take-off* en France ? »²² et il répond par la négative : la France n'aurait connu qu'une croissance très graduelle et pour le XIX^e siècle, on pourrait distinguer simplement trois périodes d'accélération : 1796-1844, 1855-1884 et 1895-1913 et deux périodes de ralentissement : 1845-1854 et 1885-1894. Cette étude est fort importante, car elle a amené nombre d'historiens à considérer la question comme tranchée.

T.J. Markovitch, dans ses propres conclusions, a été amené pourtant à un point de vue un peu plus nuancé, puisque modestement il écrit dans un Cahier de l'I.S.E.A. daté de novembre 1966 : « Telles qu'elles sont présentées ici, les séries de la production industrielle ne permettent pas de donner une réponse satisfaisante à la question du *take-off* »²³. T.J. Markovitch a été amené à souligner l'importance de la dissociation des deux secteurs fondamentaux (industrie et artisanat) pour pouvoir juger du rythme véritable de l'industrialisation en France ; la présence de secteurs très statiques comme la meunerie ou la boulangerie alourdit le mouvement d'ensemble du produit industriel et d'autre part, à l'intérieur du secteur artisanal lui-même, certains éléments neufs réussissent à suivre le mouvement dynamique de la croissance. T.J. Markovitch estime donc que de nombreuses recherches doivent encore être menées pour pouvoir cerner un éventuel *take-off* en France et il suggère en particulier l'étude de l'organisation du crédit et de la mobilisation de l'épargne (étude éclairée déjà par les travaux de Bertrand Gille et de Jean Bouvier) et l'analyse minutieuse du faisceau de relations qui relie l'invention, l'innovation et la propagation. Alors que Rostow limite aux années 1830-1860 la période de décollage de l'économie française, il relève que quant à lui, il a trouvé pour la croissance industrielle des taux élevés durant toute la première moitié du XIX^e siècle, en tout cas pour la période 1815-1845 ; après un ralentissement de la croissance au cours de la seconde moitié du XIX^e siècle, il a rencontré une reprise de l'accélération vers la fin du siècle, qui marque le début d'une période d'ascension soutenue au XX^e siècle. Il y aurait donc là au moins deux périodes où la croissance industrielle a subi des accélérations visibles, en attendant la croissance plus ou moins planifiée de l'actuel après-guerre. Alors qu'il estime que la France a connu de 1815 à 1930 une croissance industrielle relativement lente, avec un taux moyen annuel de 1,8 %, T.J. Markovitch souligne que durant les années 1815-1850, le taux a atteint 3 %. Il décèle en outre des « ondes moyennes », couples de deux cycles de la conjoncture suivant un rythme d'alternance de taux de

²² Cahiers de l'I.S.E.A., série AD, n° 1, mars 1961, pp. 64-84.

²³ Cahiers de l'I.S.E.A., série AF, n° 7, p. 214. Voir aussi Jean BOUVIER, François FURET et Marcel GILLET, *Le mouvement du profit en France au XIX^e siècle*, Paris et La Haye, Mouton, 1965, 465 p., p. 270.

croissance plus forts et plus faibles : l'onde 1825-1844 verrait se succéder deux taux de 2,8 % et de 2,9 %, celle de 1845-1864 les taux de 1,7 % et 2,3 %. Enfin, l'accroissement rapide de la production dans la première moitié du XIX^e siècle se serait effectuée sous le signe de la hausse des prix : dès la Monarchie de Juillet, cette hausse aurait repris et c'est là une conclusion qui s'oppose à l'opinion admise jusqu'à présent par les historiens, dont les travaux se sont principalement appuyés sur les données de la *Statistique Générale de la France*, qui incorporent peu de produits industriels. Avouons sur ce point notre étonnement — et notre scepticisme.

A l'issue du Congrès de l'Association française des Historiens économistes, congrès tenu à Paris les 11 et 12 janvier 1969, Emmanuel Leroy-Ladurie a publié un article qui systématise les vues récentes.²⁴ La société française, jusqu'en 1730 environ, serait une *société froide* caractérisée par son inaptitude au changement ou, si l'on préfère, par sa prodigieuse faculté de récupération : même perturbée, même blessée, elle tend à se rebâtir et à se cicatrifier selon le même dessin fondamental, cette crispation irrémédiable se traduisant par une série de « blocages » (production de subsistances, productivité agricole, salaires réels, population). On n'est sorti de cette stagnation que par la croissance, déclenchée peu à peu, ça et là, au Siècle des Lumières, qui a fait entrer la France dans la *société chaude* du XIX^e siècle, pour laquelle l'usage du concept de croissance tendrait à faire passer au second plan la notion de révolution industrielle. L'expansion économique, très marquée en France durant les deux premiers tiers du XIX^e siècle, serait, pour une grande part, fournie par les secteurs anciens (agriculture, bâtiment) que n'a modifiés, pendant bien longtemps, aucune percée technologique. Cette conception rejoindrait celle de certains économètres ou « cliométristes » américains, parmi lesquels figure Robert W. Fogel ; celui-ci, dans son livre, *Railroads and American Economic Growth* (Baltimore, 1964), s'est attaqué à l'idée que les chemins de fer auraient joué un rôle décisif dans la croissance économique du XIX^e siècle et a entendu prouver, grâce à des chiffres et à des hypothèses de remplacement, que sans les chemins de fer, l'essor prodigieux des Etats-Unis pendant les 80 premières années du XIX^e siècle n'aurait guère été différent de ce qu'il fut et serait surtout dû à l'effort des fermiers américains. Dans leur ouvrage, *The Economics of Slavery*,²⁵ R.W. Fogel et Stanley L. Engerman vont même jusqu'à estimer que dans le Sud, l'esclavage est demeuré jusqu'à la fin parfaitement rentable. E. Leroy-Ladurie « estime donc que les études récentes » majorent le rôle des éléments traditionnels dans l'essor, apparemment révolutionnaire, du XIX^e siècle.

Au Congrès des Historiens économistes, plusieurs interventions sont allées dans le sens indiqué par E. Leroy-Ladurie. Michel Morineau

²⁴ *Le Monde*, 25 janvier 1969.

²⁵ Center of Mathematical Studies in Business of Economics University of Chicago, 1968, 101 p.

par exemple pense qu'il n'y a pas eu d'amélioration des rendements agricoles dans les régions de France qu'il a étudiées, ceci entre le XVII^e siècle et 1840²⁶ et nie en conséquence que l'on puisse établir au XVIII^e siècle et au début du XIX^e siècle un lien entre des progrès agricoles et l'essor démographique ou industriel.

En revanche, on peut estimer que le précieux indice annuel de la production de l'industrie française au XIX^e siècle, établi et présenté au Congrès par François Crouzet, oblige à des vues plus nuancées. L'auteur a entendu construire un indice annuel des quantités produites ou utilisées, ceci grâce à des séries longues, continues et homogènes, en évitant le plus possible d'interpoler et surtout d'extrapoler. Les indices élémentaires établis sur la base 1913 = 100 ont été affectés de coefficients de pondération, variant d'une décennie à l'autre, en fonction de la structure de l'industrie française (en valeurs ajoutées), établie par T.J. Markovitch, et naturellement, ces coefficients constituent le principal facteur d'incertitude. En plus, jusqu'en 1830, les données sont limitées et peu sûres. Du fait des pondérations adoptées, F. Crouzet a trouvé jusqu'en 1850 pour le groupe des textiles un indice stagnant, car dominé par celui du lin et du chanvre, et il a été ainsi amené à établir deux indices généraux : un indice A qui inclut les indices du lin et du chanvre et un indice B qui exclut ceux-ci. L'indice A comporte donc une forte part d'industries textiles à caractère artisanal et il reflète l'ensemble de l'industrie travaillant pour le marché. L'indice B est plus partiel, mais il est assez homogène, réunissant surtout des activités dynamiques ou nouvelles ; il est surtout représentatif de la production de la grande industrie, du mouvement d'industrialisation.²⁷ Si l'on trace les courbes semi-logarithmiques correspondant aux séries ainsi établies par F. Crouzet, on constate qu'en fait, la période 1830-1860 correspond assez bien à une accélération notable de la production industrielle, contrastant avec la stagnation des années antérieures. Entre 1830 et 1860, l'indice VIII A double presque, passant de 21 à 39,1 (1913 = 100), l'indice VIII B fait plus que tripler, s'élançant de 8,2 à 25,8. Si l'on tient compte uniquement des extrêmes, le taux annuel moyen de croissance apparaît ainsi de 2,09 % pour l'indice VIII A et de 3,89 % pour l'indice VIII B. Mais il est évidemment arbitraire de considérer les seuls indices extrêmes d'une période au cours de laquelle la production a connu de nombreuses fluctuations. En calculant alors les taux moyens annuels de croissance par la méthode de l'ajustement exponentiel, nous trouvons un taux annuel de 2,25 % pour l'indice VIII A et un taux de 3,81 % pour l'indice VIII B.²⁸ Ces taux

²⁶ Voir Michel MORINEAU, « Y a-t-il eu une révolution agricole en France au XVIII^e siècle », *Revue Historique*, avril-juin 1968, pp. 299-326 et « Histoire sans frontière : prix et « révolution agricole », *Annales E.S.C.*, mars-avril 1969, pp. 403-423.

²⁷ François CROUZET, « Construction d'un indice annuel de la production de l'industrie française au XIX^e siècle », rapport présenté au Congrès de l'Assoc. Fr. des Historiens Econ., le 11-1-1969, 8 p. ronéo., tabl. et graph. Les séries d'indices établies par F. Crouzet seront publiées et analysées par leur auteur dans les *Annales E.S.C.*

²⁸ Le taux moyen entre les extrêmes se calcule par la méthode des intérêts composés. L'ajustement exponentiel s'obtient en appliquant la méthode des moindres carrés aux logarithmes des indices. Cf. notre étude. *Les techniques de l'histoire économique*, Paris, C.D.U., 1962 et 1964, pp. 66-67 et pp. 70-73.

peuvent paraître assez modestes par comparaison à certains taux obtenus au milieu du XX^e siècle, mais il convient de les replacer dans le contexte d'un XIX^e siècle, qui contraste avec le blocage des siècles antérieurs mais connaît encore dans l'ensemble une croissance assez lente : F. Crouzet trouve pour la période 1815-1914 des taux respectivement de 1,61 % pour l'indice VIII A et de 2,97 % pour l'indice VIII B. Les décennies 1830-1860 apparaissent alors bien marquées par une accélération privilégiée.

Il serait intéressant de comparer les résultats obtenus par F. Crouzet et ceux de T.J. Markovitch et de Maurice Lévy-Leboyer, qui ont également calculé des indices de la production industrielle française.²⁹ Mais les séries de base et les méthodes d'établissement sont très différentes ; T.J. Markovitch a par exemple essentiellement calculé sa série d'indices annuels à partir de sa série d'indices décennaux, ce qui, du fait de la méthode adoptée, a provoqué la constitution d'une série extrêmement fluctuante à court terme. On peut simplement constater que les séries annuelles de F. Crouzet et de T.J. Markovitch permettent de repérer des taux de croissance assez voisins, alors que la série de M. Lévy-Leboyer révèle des taux nettement plus élevés.

A la fin de son rapport, François Crouzet suggérait que son travail fût continué par l'élaboration d'indices régionaux et, éventuellement, d'un indice international de la production industrielle de l'Europe. Comme le note Pierre Léon, « la croissance, telle qu'on peut l'observer *in vitro*, ne semble en aucune façon uniforme ; surtout elle ne va pas sans comporter des freinages, voire des « retours » ; or, ce sont ces freinages, ces distorsions et ces régressions qui intéressent, au premier chef, l'Historien, car ils introduisent, dans le « général », l'élément original, particulier, qui fait, en grande partie, l'objet de l'Histoire. Or, ces « déviations » ne peuvent être appréhendées que dans le cadre de la Région, qui les suscite ».³⁰ On ne peut donc que se réjouir de voir le Centre d'Histoire économique et sociale de la Région lyonnaise, dans le cadre d'une vaste enquête sur la croissance et le développement de l'espace étudié, fixer parmi ses premiers objectifs la constitution d'un indice de la production industrielle de la région lyonnaise de 1815 à 1967, et d'abord de 1815 à 1914, indice qu'il sera passionnant de confronter avec les indices nationaux établis. Pour notre part, à l'Université de Lille, nous avons également engagé des étudiants d'Histoire à réunir les séries qui devront permettre, pour la même période, d'établir un indice de la production industrielle pour l'importante région du Nord.

En janvier 1969, au Congrès de l'Association française des Historiens économistes, P. Lebrun est intervenu pour fournir quelques indi-

²⁹ Voir Maurice LEVY-LEBOYER, « La croissance économique en France au XIX^e siècle », *Annales E.S.C.*, 1968, 4, pp. 789-807 ; Thimothée J. MARKOVITCH, « Les cycles industriels en France (Essai d'élaboration préalable d'indices annuels de la production industrielle pour le XIX^e siècle) », *Le mouvement social*, 1968, n° 63, pp. 10-39.

³⁰ Pierre LEON, *loc. cit.*, Bull. du Centre d'Hist. éc. et soc. de la Région lyonnaise, mai 1969, p. 20.

cations au sujet d'un indice de la production industrielle belge en cours d'achèvement, indice qui permettra, ici encore, de fructueuses comparaisons. Malheureusement, l'absence de nombreuses séries avant 1830 rend difficile l'appréciation des origines de la croissance. Il semble en tout cas que la notion de *take-off* et le choix de 1833 comme date initiale du décollage en Belgique provoquent beaucoup de réticences.³¹ Pour sa part, J. Craeybeckx³² souligne que même dans un petit pays comme la Belgique, les phases parcourues n'ont pas été les mêmes dans toutes les régions, que la révolution industrielle n'a d'abord ébranlé que quelques îlots : à ses débuts, elle n'a que fort peu affecté le mode de vie de la majorité de la population qui, pendant une longue partie du XIX^e siècle, a continué à vivre dans les structures économiques et mentales traditionnelles. Mais comme l'histoire économique se doit aussi (et peut-être surtout) de dégager les progrès réalisés à l'échelle macro-économique, J. Craeybeckx en rejetant catégoriquement les dates retenues par Rostow (1833-1860) se demande s'il n'est pas possible de considérer que la Belgique a parcouru trois périodes d'accélération de la croissance, séparées par des années de stagnation et de recul. Que les dépressions s'étendant sur dix ans et plus, provoquées en grande partie par les bouleversements politiques, aient pu être surmontées témoigne d'une base déjà solide en 1789. La première période de croissance (nous hésitons pour notre part à adopter le terme utilisé de « palier de croissance ») correspondrait aux années s'étendant de 1800 à 1810-1812 : elle aurait vu une hausse notable de la production dans plusieurs centres textiles, charbonniers et métallurgiques, et une diffusion importante du machinisme, en particulier dans l'industrie textile. Cependant, si l'Empire et plus spécialement le Blocus Continental ont stimulé certaines industries, ils ont ralenti d'autres branches, d'où la nécessité d'un jugement nuancé sur cette première phase. La seconde période d'accélération se situerait durant la seconde partie du régime hollandais, de 1822 à 1830, favorisée par l'ouverture de l'immense marché colonial hollandais et marquée en particulier par d'importantes innovations dans la sidérurgie. Enfin après 1850 s'ouvrirait une troisième période de forte croissance, correspondant par ailleurs avec la phase ascendante d'un mouvement de longue durée Kondratieff. Certains pensent même que l'on peut aller plus loin : à partir du moment où il n'y aurait pas eu « *take-off* », mais discontinuité dans la croissance, ils seraient tentés d'insister sur la longue mutation qu'a connue la Belgique pour l'amener à une économie industrielle et d'inclure dans cette rude et impressionnante montée, les dernières décennies du XVIII^e siècle, car il leur paraît in-

31 Sur les problèmes de la révolution industrielle en Belgique, rappelons simplement les articles de P. DEFOSSE et R. VAN SANTBERGEN dans *Cahiers d'histoire vivante*, 1967, de G. HAN-SOTTE et de M. BRUWIER dans *Cahiers de Clio*, 1966, n° 7 et 1969, n° 17. On annonce une communication de R. DEVLEESHOUWER, « Le Consulat et l'Empire : période de *take-off* pour les départements belges ? », (Société d'Histoire Moderne, Colloque « Napoléon », Paris, 25 octobre 1969).

32 Jan CRAEYBECKX, « Les débuts de la révolution industrielle... », *loc. cit.*

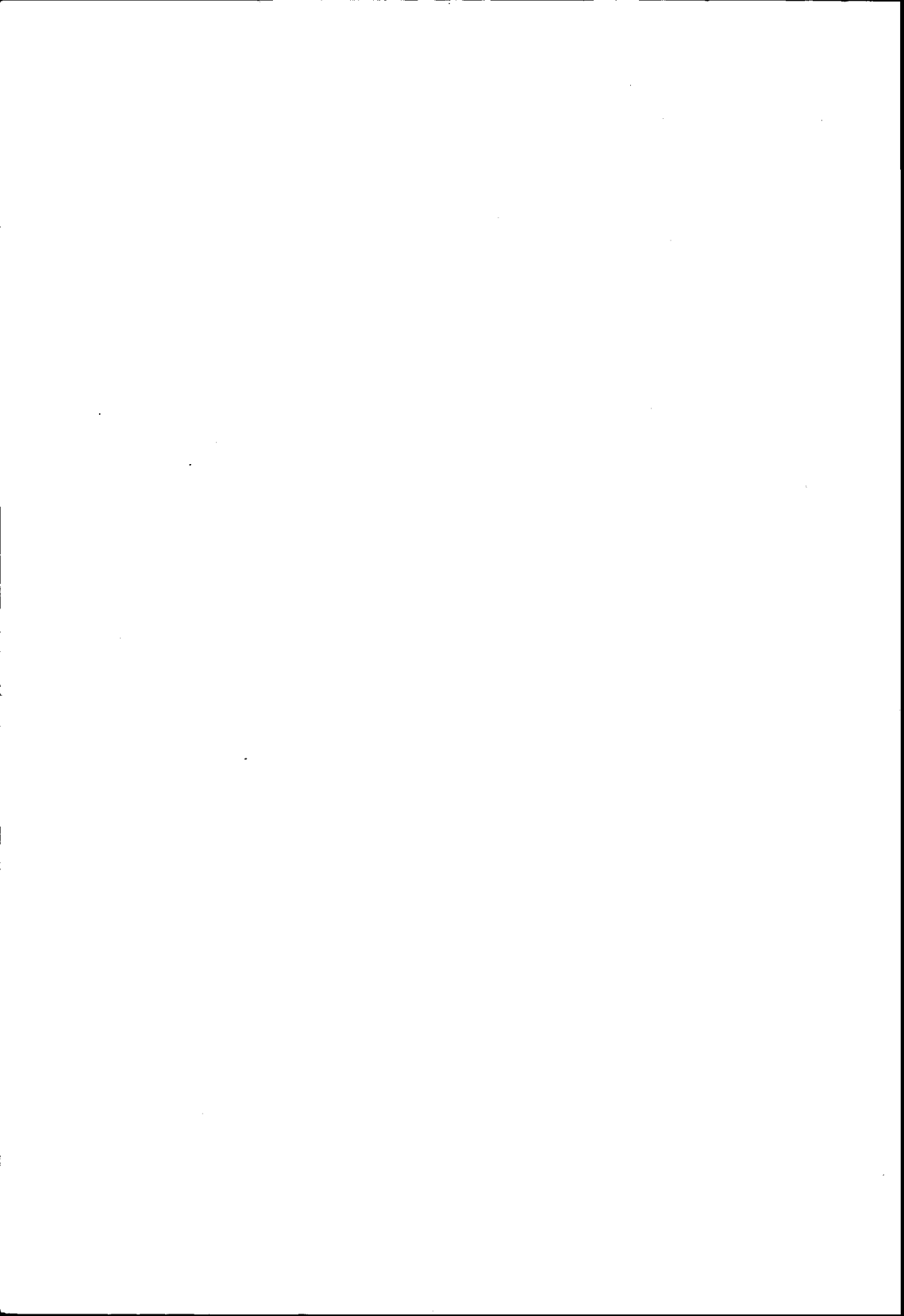
discutable que certaines régions des Pays-Bas connurent un développement industriel exceptionnel à la fin de l'Ancien Régime.³³

*
**

Si l'on pensait qu'en Histoire, des distinctions nettes peuvent être établies, peut-être pourrait-on envisager les divergences suivantes : l'Angleterre aurait connu à la fois une révolution industrielle et un *take-off*, la Belgique une longue révolution industrielle sans *take-off* et la France, tout en gagnant « la société chaude », n'aurait éprouvé ni révolution industrielle ni *take-off*. Est-il besoin de préciser combien nous pensons que ces vues doivent être nuancées : avouons par exemple que nous restons pour notre part convaincu que la France de la première moitié du XIX^e siècle a connu une profonde mutation industrielle au cours de laquelle le couple houille-métallurgie, plus que les secteurs traditionnels, a joué un rôle décisif. S'il en était besoin, l'importance des bouleversements sociaux serait là pour attester que la mutation ne s'est pas effectuée sans violentes secousses, accompagnant un enfantement souvent douloureux.

Marcel GILLET,
Université de Lille, septembre 1969.

³³ J. BARTIER et collaborateurs, « Bulletin d'Histoire de Belgique, 1966-1967 », *Revue du Nord*, t. L, n° 199, 1968, p. 621.



INFORMATION PEDAGOGIQUE

ENSEIGNEMENT MOYEN ET NORMAL

CONSIDERATIONS RELATIVES A L'EXPERIENCE DE LA SECTION SCIENCES HUMAINES (1).

La coordination.

Partout la coordination s'est révélée nécessaire. Elle a pu être réalisée selon les lieux avec plus ou moins de bonheur.

Les difficultés ont procédé :

1. de l'absence de certains programmes : sciences sociales ;
2. du manque de concordance ou de complémentarité entre les programmes de disciplines connexes ;
3. des instructions tardives et de la mise en train lente, sans préparation préalable ;
4. de certaines réticences comme il arrive lors de tout changement d'habitudes.

Partout où la coordination s'est opérée, même partielle, on en a souligné les avantages :

1. gain de temps ;
2. approfondissement des questions étudiées pour peu qu'elles s'organisent autour de thèmes précis ;
3. ouverture de l'esprit par élargissement des horizons et décloisonnement entre les disciplines.

Cette sympathie pour la coordination semble bien acquise à présent, du moins chez les expérimentateurs, même non convaincus au départ.

Beaucoup de chefs d'établissement insistent sur le caractère axial de l'*histoire*. Elle est partout nécessaire pour comprendre le fondement des choses. Le *français* est de même reconnu comme l'essentiel du point de vue des modes d'expression. Tous les travaux, tant oraux qu'écrits, dans toutes les branches devraient être vus par le professeur de langue maternelle.

Des modèles de coordination possible devraient être fournis pour

(1) Depuis septembre 1968, certains établissements d'enseignement secondaire belges connaissent, à côté de sections traditionnelles telles que *latin-grec* ou *latin-mathématiques* une section de *Sciences humaines*. Comme les autres sections, elle reçoit les élèves issus du cycle inférieur du secondaire, c'est-à-dire après la 4^e. Les inscrits sont alors âgés de 15-16 ans en moyenne.

La synthèse ci-après résulte de l'analyse de rapports dressés à l'issue de la première année d'expérience par des chefs d'établissements concernés et, plus particulièrement, par des professeurs d'histoire et de sciences sociales.

stimuler les imaginations indigentes. Il y en a !

Les chefs d'établissement doivent prendre l'initiative d'assurer les contacts, voire la concertation générale, entre les professeurs, tant pour toutes les branches que pour les disciplines connexes. On reconnaît la nécessité d'un *leadership* dans chaque équipe professorale. Le professeur de sciences sociales du fait du caractère de son enseignement convient de préférence. La coordination doit :

1. se faire en début d'année scolaire d'une manière globale : tableau planning d'ensemble pour toutes les disciplines, affiché dans une salle accessible aux professeurs, voire aux élèves ;
2. se rectifier en cours d'année selon les orientations dictées par les circonstances, les nécessités ou les occasions de l'enseignement ;
3. se soumettre à un contrôle étroit de l'ensemble des collègues associés : concertation périodique.

• A signaler tout particulièrement les initiatives prises dans ce domaine par l'Ecole normale primaire de Couvin. Les enseignements de son expérience devraient être largement diffusés auprès des établissements concernés, anciens comme nouveaux. Un colloque ou une Journée d'Etude pourrait être organisée avec fruit soit fin août, soit tout au début de septembre, pour initier les nouveaux venus à la mise en train de cette section pour confronter les idées des autres ⁽²⁾.

Les emplois du temps scolaire devraient se plier aux besoins de la coordination :

1. au niveau des élèves, sous forme, notamment, du jumelage de plusieurs périodes d'un même cours ou de cours différents ;
2. au niveau des professeurs, en ménageant des périodes de liberté communes à plusieurs professeurs pour leur permettre des confrontations, réunions, activités simultanées, etc. On pourrait dans un premier mouvement mettre tout le monde au minimum horaire légal.

Les structures.

A section d'esprit nouveau, il faut un enseignement d'inspiration nouvelle et dynamique. Ceci implique des dispositions concernant :

1. l'aménagement des horaires :
 - a. groupement de périodes ;
 - b. journées ou périodes communes de liberté pour :
 - 1° professeurs :
 - coordination
 - recyclage
 - extra-muros

(2) Le 21 janvier 1970, Monsieur le professeur Sylvain DECOSTER, de l'Institut de sociologie Solvay, dépendant de l'Université Libre de Bruxelles, a présidé une Journée d'étude au cours de laquelle les problèmes propres à la section *Sciences humaines* des établissements d'enseignement secondaire ont été largement débattus. Les travaux de cette journée feront l'objet d'une publication dans la revue de l'Institut de sociologie Solvay.

2° élèves :

- activités complémentaires dirigées
- travail scolaire libre
- para-scolaires.

• Une meilleure utilisation des sorties didactiques, des excursions et des voyages pédagogiques, dont on souligne la grande efficacité lorsqu'il y a eu préparation et exploitation systématique. Incidemment, en raison de la commodité et de la rapidité des décisions à prendre pour profiter de l'actualité, on sollicite l'autorisation d'user des cars scolaires.

2. l'équipement des écoles :

- a. la spécialisation des locaux est vivement demandée, ceci inclut un mobilier de circonstance permettant les activités d'équipe, la classe en rond, le travail personnel ;
- b. outre les commodités de chaque classe, un Centre de documentation d'école est demandé, avec bibliothèque, taenidiothèque, discothèque, diathèque, filmothèque, classeurs d'archives, etc. Ceci implique une fonction de documentaliste chargé de l'inventaire permanent, du classement et du dispatching ;
- c. une réserve de matériel audio-visuel doit être jointe à ce centre, indépendamment de l'appareillage de chaque classe ;
- d. une installation permettant la reproduction de documents doit être prévue : stencilographe, photocopieuse, photographie, dia et autres (journal scolaire par exemple) ;
- e. les activités manuelles et gestuelles devraient constituer un apport à l'ensemble de l'enseignement : maquettes, blocs diagrammes, etc. d'une part, montages audio-visuels, dramatisation, etc., de l'autre.

3. la mutation des examens :

- a. organisation de l'évaluation permanente, ce qui permettrait de récupérer les périodes non négligeables consacrées aux révisions et aux examens traditionnels, ainsi que les intervalles généralement stériles situés entre la fin des examens et le début des vacances ;
- b. libéralisation de la réglementation actuelle des examens de manière que, dès le début de l'année scolaire les professeurs sachent comment orienter leurs techniques d'examens ;
- c. expérimentation large de procédés d'évaluation nouveaux, tels que :
 - examens collectifs,
 - examens sur documents,
 - examens pluridisciplinaires : jury composé de professeurs de branches différentes mais connexes,
 - combinaison à doses variables d'épreuves écrites, d'épreuves orales de types divers,
 - utilisation de « Questionnaires à choix multiple » (Q.C.M.).

• Remarques :

- a. extension progressive des méthodes nouvelles élaborées dans la section sciences humaines aux autres sections. Ceci faciliterait l'organisation des emplois du temps de professeurs obligés, par la force des choses à enseigner dans les deux types de sections ;
- b. des options nouvelles sont demandées : le *latin* en raison des débouchés en Faculté de lettres ou en Ecole normale moyenne ; l'*Histoire de l'art*.

Les techniques scolaires.

Les techniques d'enseignement dans les sections de sciences humaines insistent sur la création et l'appréciation de nouveaux modes de relations :

- a. élèves-professeurs : techniques d'animation ;
- b. école-monde extérieur : contacts avec personnes étrangères ou avec des organisations externes ;
- c. intrascolaire : cogestion, gestion dans des domaines limités, etc.

Les notions de responsabilité doivent être développées : initiative, gestion, choix des programmes et orientations dans le cadre des instructions générales, non-directivité, etc.

A peu d'exceptions près, tous les expérimentateurs chantent les louanges du travail en équipe tout en déplorant l'absence de préparation des maîtres (peu experts en techniques d'animation et de non-directivité) et des élèves (conditionnés par l'individualisme scolaire traditionnel). Quelques oppositions s'expliquent par les phénomènes habituels de résistance au changement : difficulté de l'entreprise, obstacles psychiques, etc.

La lenteur du travail fondé sur l'équipe est soulignée certes, mais en insistant sur son efficacité formative profonde et importante, même pour les élèves réputés faibles. Nous trouvons ici la démonstration des inconvénients de l'encyclopédisme et de l'utilité de l'« Apprendre à apprendre ».

Tous les expérimentateurs réclament la multiplication des contacts intra et interdisciplinaires : séminaires avec professeurs de disciplines connexes, examens combinés pluridisciplinaires, etc.

Ils recommandent :

1. l'initiation aux techniques de relation :
 - discussions-débats,
 - dialogues,
 - enquêtes ;
2. l'initiation aux techniques d'expression :
 - rapports écrits, oraux,
 - essais ou projets,
 - comptes rendus de cours, livres, conférences,

- procès-verbaux de débats, etc.,
 - panneaux documentaires,
 - dossiers documentaires,
 - secrétariat,
 - contacts intra et interscolaires,
 - journal scolaire, etc. ;
3. l'initiation aux techniques d'organisation :
 - fiches de travail,
 - visites préparées ;
 4. l'initiation à la connaissance de soi :
 - sociogramme,
 - auto-critique ;
 5. l'initiation à la connaissance synthétique :
 - synchrèse, analyse, synthèse,
 - synthèses individuelles : tableau, bilan annuel,
 - synthèses collectives : P.V. de groupe, de classe, fardes synthèses par thème (cours différents).

Les programmes.

Les programmes. plutôt que des nomenclatures impératives, devraient fournir des directives tendant vers un bilan notionnel. Ils devraient être libellés sur trois années et pensés dans leur complémentarité de façon à assurer une plus grande unité globale de l'ensemble des disciplines.

Le cours d'histoire, par exemple, devrait davantage s'axer sur les aspects sociaux, économiques, culturels.

Des interprétations régionales devraient être admises.

Conseils généraux.

1. Des précautions doivent être prises au départ en raison du caractère de refuge de cette section qui, naturellement, accueille à côté d'excellents sujets de nombreux cas difficiles et des élèves à problèmes. Utilité ou non du sociogramme ?

2. Le caractère nouveau de cette section implique la nécessité de convaincre le personnel en général favorable cependant. Les vertus de l'exemple et du travail pratique sont ici irremplaçables. Les relations intra-scolaires et interscolaires sont de nature à atténuer l'angoisse légitime engendrée par la crainte de la mutation. Le rôle des expérimentateurs rompus aux techniques nouvelles serait ici irremplaçable comme moniteurs de leurs collègues.

3. Le nombre des élèves devrait être limité dans chaque classe. Il ne devrait pas dépasser cinq élèves par équipe, de préférence trois.

4. La création de fonctions de documentaliste-bibliothécaire s'impose, ainsi que l'initiation des professeurs aux techniques d'animation (dynamique de groupe, non-directivité, debating-club, ciné-club, etc.). Le professeur doit davantage s'intégrer à la classe. Il doit cesser d'apparaître comme un distributeur de connaissances.

5. Une banque centrale d'information ou un centre national de documentation devrait être constitué rapidement. Le noyau pourrait en être la Bibliothèque centrale de l'Education nationale aux services développés de laquelle pourraient être associées progressivement toutes les institutions culturelles nationales qui, tout en conservant leur autonomie et leur spécificité, coopéreraient à l'alimentation de la documentation pédagogique. Ceci impliquerait, évidemment, une politique de standardisation du matériel (interchangeabilité des fiches de travail, par exemple).

6. Le recyclage des professeurs devrait être organisé de manière systématique, dès à présent pour rattraper le retard et remettre à jour (trop d'historiens ignorant, par exemple, les connexions entre préhistoire et cultures archaïques, ils refusent l'apport essentiel de l'ethnologie ou de l'anthropologie culturelle, ils négligent l'apport de l'histoire quantitative ou contestent les rapports entre leur discipline et la géographie, les sciences, les techniques, etc.), dans la suite afin de pourvoir à l'éducation permanente du corps enseignant. Des séances de synthèses périodiques devraient être ménagées dans les emplois du temps des professeurs de manière à assurer leur présence commune. Les groupes pourraient d'ailleurs être variés de manière à varier tout autant les points de vue. Cette recommandation devrait également s'appliquer aux élèves à l'intérieur d'une même classe, d'une même section, d'un même niveau scolaire, de niveaux scolaires différents.

7. Une planification indicative commune devrait être généralisée dès le début de l'année scolaire. Elle se fonderait sur l'assistance mutuelle des divers professeurs qui renonceraient au particularisme stérilisant des « chaires » cloisonnées.

Remarques.

Les considérations ci-dessus sont inspirées par l'analyse des rapports produits par les établissements scolaires d'enseignement moyen et d'enseignement normal ayant inauguré des sections de « Sciences humaines » au cours de l'année scolaire 1968-1969. Elles sont complétées par les rapports particuliers des professeurs d'histoire et de sciences sociales chargés d'expériences préparatoires pour les programmes de seconde.

Le bilan est en général très positif. Il plaide en faveur de la poursuite et du développement de l'expérience. Beaucoup d'élèves réputés

« faibles », qui n'auraient pas « réussi » dans les classes « traditionnelles » ont démontré dans cette circonstance que mis en présence de problèmes et de méthodes nouvelles, ils étaient capables d'efforts vigoureux et de réussites remarquables, même si celles-ci sont limitées.

R. VAN SANTBERGEN,
Inspecteur de l'Enseignement secondaire
et supérieur n.u.

PLACE DE LA GEOGRAPHIE DANS UN ENSEIGNEMENT SECONDAIRE RENOVE

La seconde moitié du XX^e siècle peut être à juste titre considérée comme l'ère des explorations spatiales ; par ailleurs, au cours de cette période, le champ des connaissances scientifiques s'est considérablement élargi dans de nombreux domaines, d'où le gonflement des matières à enseigner. Pour ce motif et pour d'autres raisons tels le développement de la psychologie de l'enfant et celui de la pédagogie, l'enseignement a dû faire face à un vaste mouvement contestataire ; il en résulte que nous vivons actuellement une période de transition entre la conception traditionnelle encyclopédique et une tendance nouvelle faisant beaucoup plus appel aux méthodes actives.

Dans ce vaste contexte, il convient donc de définir la géographie et la place à laquelle elle pourrait prétendre dans l'enseignement futur. Cependant ces quelques lignes ne revendiquent nullement le droit d'être un traité de méthodologie mais elles ont pour objectif d'apporter une contribution à la défense de la géographie dans l'enseignement secondaire.

1. Définition de la géographie.

Le mot géographie signifie la description de la terre mais il existe diverses façons de décrire la terre et ce fut longtemps le sens de Plutarque qui l'emporta : l'établissement de cartes, d'où de tout temps, la conception d'une géographie qui consistait à déterminer latitudes et longitudes. Aujourd'hui encore, le mot géographie s'applique parfois à des cartographes et le mot géographique à des cartes ou des instituts chargés de dresser des cartes comme l'Institut Géographique Militaire.

Par ailleurs, interrogez à brûle-pourpoint le commun des mortels sur la définition de la géographie, il vous répondra « une liste de villes et de fleuves ». Une telle réputation d'encyclopédie vivante accompagne donc encore la géographie. Cette situation réside dans le fait que la littérature qualifiée de géographie consistait en une nomenclature de villes arrosées par des fleuves, de villes traversées par la voie ferrée, de chefs-lieux de provinces, d'arrondissements, de cantons, etc. En réalité, cet inventaire est une déviation de l'esprit géographique pratiquée par des inconscients aux âmes de collectionneurs.

Déjà, dès la plus haute antiquité, les esprits curieux se demandaient où vivaient les peuples, où coulaient les fleuves et ils essayaient

également de se représenter ces peuples et ces formes de relief ; dès la plus haute antiquité aussi, des écrivains ont parcouru le monde pour satisfaire ces curiosités et ensuite décrire leurs voyages.¹

Il y avait donc deux géographies : « celle du mathématicien qui précise, celle du peintre qui évoque ».²

Mais au début du XX^e est apparue une nouvelle forme de géographie car beaucoup de savants en étaient venus à se demander le pourquoi des faits. N'oublions cependant pas que déjà Hérodote se posait la question de savoir les motifs de l'étonnante régularité des crues du Nil.

D'autre part, la géographie était fille des sciences de la nature et, en raison de son objet, elle devenait science à part entière car le voyage géographique n'est pas uniquement le résultat d'actions physiques, mais également le résultat de l'intervention humaine. Aussi, dès le moment de la prise de conscience de ce fait, la géographie devenait une discipline indépendante et la description avec la localisation devenaient des moyens d'approche de l'explication de l'aspect actuel de la surface de la terre³ : l'inventaire n'était plus qu'un point de départ (il correspond à la nécessité de prendre contact avec l'objet même de la science)⁴.

En conclusion, l'évolution de la géographie ne constitue pas l'aboutissement d'étapes successives car, à toutes les époques, on trouve des « géographes mathématiciens, des collectionneurs de noms propres, des littérateurs descripteurs, des esprits curieux à la recherche d'explication »⁵.

En bref, la géographie est devenue de nos jours la science qui étudie et tente d'expliquer la physionomie de la Terre⁶. Si l'on n'envisage que les aspects physiques — relief, sol, hydrographie, climat, etc., il est question de *géographie physique*. Par contre, si l'on considère l'aspect, la physionomie donnée à la terre par l'activité de l'homme, il s'agit de *géographie humaine*. Quant à la *géographie économique*, elle envisage l'activité de l'homme sous un angle particulier : elle analyse la répartition, la production, la consommation et les échanges des biens à la surface de la terre.

Par ailleurs, lorsqu'il est question de la corrélation de tous ces éléments de façon générale, on parle de *géographie générale*. Par contre, il s'agit de *géographie régionale* lorsque l'on analyse les cadres régionaux. De plus, récemment est apparue une sous-discipline, la

1 MEYNIER, A., *Qu'est-ce que la géographie ?* dans *Geographia*, n° 52, janvier 1956, Paris, p. 4.

2 *Ibidem*, p. 4.

3 VANMEERBEECK, *Initiation à la géographie*, Bruxelles, Sablon, 1944, p. 148.

4 MEYNIER A., *op. cit.*, p. 6.

5 MEYNIER A., *op. cit.*, p. 5.

6 TULIPPE O., *Objectifs actuels de la géographie*, dans *Bul. de l'Académie Royale de Belgique, Classe des Sciences*, 5e série, t. LII, 1966, et dans *Travaux Géographiques de Liège*, n° 152, 1967, p. 1184.

géographie appliquée (ou encore appelée en France la géographie active ou la géographie volontaire) qui met l'accent sur les aspects directement utilisables de la géographie, comme dans le domaine de l'aménagement du territoire.

Si la géographie physique se rattache aux sciences de la nature par la recherche et l'application des lois de la nature, la géographie humaine est très nuancée et fait partie du groupe des sciences humaines car l'homme est dans une certaine mesure capable de modeler le paysage. En conséquence, certains esprits estiment qu'il est impossible de mener de front ces deux branches et que la spécialisation entre les deux se révèle indispensable. Par contre, la plupart des géographes estiment à bon droit que les deux géographies sont étroitement imbriquées l'une dans l'autre ; d'ailleurs, la géographie humaine ne peut se passer de la géographie physique et vice versa⁷. Dès lors, nous sommes intimement persuadé que la géographie constitue le carrefour où se rencontrent les sciences de la nature et les sciences de l'homme.

2. Principes de la géographie.

Actuellement, nous sommes donc loin de la géographie encyclopédique, stade infantile de la conception géographique des paysages terrestres. En effet, la géographie est devenue une discipline scientifique à part entière et son concept scientifique repose sur quelques principes fondamentaux appliqués par tout géographe :

— le principe d'extension ou de répartition :

le principe de répartition exclut toute uniformité à la surface de la terre, or les phénomènes géographiques se situent à la surface de la terre. Dès lors, le géographe cherche à répondre à la question « OU ? » ;

— le principe de causalité :

toute répartition suppose une cause ; aussi, pour faire œuvre scientifique, il faut remonter aux causes de la localisation et de l'extension des phénomènes géographiques ; le géographe se pose donc la question du « POURQUOI ? » de la localisation. Grâce à ces deux principes, chaque paysage exprime le résultat d'une certaine organisation de l'espace⁸ ;

— le principe d'activité ou d'évolution :

toute tentative d'explication montre que l'aspect actuel de la Terre est momentané car tout est activité en géographie, tout se transforme constamment aussi bien en géographie physique (climat, tectonique, sols) qu'en géographie humaine (modifications du paysage apportées par l'homme) ;

⁷ MEYNIER A., *op. cit.*, dans *Géographia*, n° 53, février 1956, p. 5.

⁸ PINCHEMEL Ph., *La nature et l'enseignement de la géographie*, dans *Unesco, L'Enseignement de la géographie*, Paris, 1966, p. 31.

- *principe d'universalité, de géographie générale ou de coordination* : pour tout fait géographique, le professeur se doit de démontrer toutes les facettes de façon aussi objective que possible ; dès lors, malgré la variété des paysages terrestres, certains éléments se retrouvent dans certains cas et l'originalité de la géographie repose sur l'analyse des liens de cause à effet et doit montrer leur connexité.

3. Valeur éducative de l'enseignement de la géographie.

La culture géographique se remarque à la richesse des comparaisons, à la vraisemblance des estimations de grandeur et non plus à la nomenclature, rôle joué actuellement par les atlas et les encyclopédies⁹.

Cependant, trop souvent, nous exigeons de nos élèves des connaissances qui, il faut bien l'avouer, nous furent dispensées pour la première fois sur les bancs de l'Université. Ce danger de vouloir faire de la science pure au niveau de l'enseignement secondaire ne constitue pas un mal en soi, mais il risque de provoquer l'incompréhension de l'adolescent en raison du développement limité de ses capacités d'assimilation (voir la rubrique 5 : PROGRAMMES).

Néanmoins ne perdons pas de vue le caractère essentiellement pratique et éducatif de la géographie¹⁰. L'aspect pratique ou scientifique comporte une certaine somme de connaissances et d'informations. L'aspect éducatif ou philosophique, quant à lui, se traduit par le modelage de la personnalité de l'homme ; il correspond donc à la valeur éducative de la géographie ; reconnaître cette valeur revient à donner le pas au but éducatif sur le but instructif et à promouvoir une méthode de travail unique en soi et capable de permettre à l'homme d'aborder avec clairvoyance les multiples problèmes qui se présentent à lui.

A cet égard, le géographe est un privilégié : la matière qu'il enseigne se situe au carrefour des lois de la nature et de l'action de l'homme car l'enseignement de la géographie met à contribution les facultés de l'homme (esprit d'observation, mémoire et imagination, jugement et raisonnement) ; la géographie montre également l'homme aux prises avec les différents cadres naturels, elle fait connaître à l'enfant sa région perdue au milieu de son pays et de l'immensité des terres et elle contribue aussi à développer l'esprit de compréhension internationale¹¹.

En conclusion, la pratique de la géographie permettra à l'enfant

⁹ NOUGIER L.-R. et H., *L'enfant géographe*, Paris, P.U.F., 1952, p. 54.

¹⁰ TULIPPE O., *Méthodologie de la géographie*, Liège, Sciences et Lettres, 1954, p. 24.
Ch. VEREERSTRAETEN, *La Géographie au service d'un humanisme moderne*, dans *Semaine Internationale de la Géographie*, Bruxelles, 3-10 août 1958. *Rapport*, Gand, s.d., p. 185.

¹¹ TULIPPE O., *Méthodologie de la géographie*, op. cit., pp. 28-29.

d'acquérir la notion de l'espace dans tout ce que celui-ci a de concret et de complexe et conduira l'enfant à avoir une vision synthétique des faits à l'échelle planétaire ¹².

De plus, la géographie n'est plus seulement une discipline de culture car elle concourt de façon active au développement de la société ¹³.

4. Méthodologie de la géographie.

Le paysage géographique forme un tout et constitue le résultat de l'interdépendance des divers éléments qui le composent. Dès lors, se pose une question de méthode : comment opérer pour établir et expliquer tous ces rapports ? Deux méthodes de travail s'imposent :

- d'une part, les faits physiques qui obéissent aux lois de la nature seront examinés selon les procédés employés par le géologue, le météorologiste et l'hydrologue ;
- d'autre part, pour les faits humains et économiques soumis à la volonté humaine, le géographe utilisera l'esprit critique et la prudence propres à l'historien, à l'économiste et au sociologue ¹⁴.

En pratique ces deux méthodes se ramènent à l'utilisation de quelques principes méthodologiques : observer, décrire, comparer, localiser, associer, expliquer ¹⁵.

Observer.

La première opération du géographe consiste à regarder, c'est-à-dire à voir et à décomposer un tout en ses différentes composantes : c'est l'analyse. D'autre part, durant le cours qu'il assure, le géographe aura à cœur d'amener les élèves à ce que l'observation directe ou indirecte des faits devienne une invitation spontanée à l'attention et à l'effort de réflexion : la description des faits contribuera à ce résultat.

Décrire.

Tout fait géographique demande une description simple dans le but de contribuer au perfectionnement de l'expression orale et écrite des élèves. Pour cela, les réponses précises des élèves correspondront à des questions tout aussi précises et mûrement réfléchies des

¹² SPORCK J.A. et TULIPPE O., *Intérêt et valeur éducative de la géographie*, dans UNESCO, op. cit., p. 20.

VEREERSTRAETEN Ch., *La géographie, science humaniste*, dans *La Géographie*, n° 55, 4-1962, pp. 185-188.

¹³ TRICART J., *L'enseignement de la géographie au niveau universitaire*, dans Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, *L'Éducation en Europe, Série I. Enseignement supérieur et recherche*, n° 6, Paris, A. Colin, 1968, pp. 16-17.

¹⁴ TILMONT J., *La géographie dans la coordination des disciplines*, dans Ministère de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Moyen, *Journées pédagogiques*, Arlon, 1950, s.l., s.d., p. 55.

TULIPPE O., *Objectifs actuels de la géographie*, op. cit., p. 1198.

¹⁵ NICOLAS F., *Quelques principes essentiels de la méthodologie*, dans *La Géographie*, n° 24, 1955, pp. 64-69.

professeurs (« phrases complètes, bien équilibrées et non en style télégraphique comme c'est trop souvent le cas »)¹⁶.

Comparer.

Aujourd'hui, nul ne met plus en doute la valeur didactique de la comparaison ; il y a donc intérêt à comparer tout fait géographique à un autre fait géographique de même espèce, « l'aspect de l'un éclairant l'aspect de l'autre »¹⁷.

Localiser.

La localisation est un des principes fondamentaux de la géographie ; le professeur a le droit et le devoir d'être exigeant à ce sujet.

Toute localisation des faits doit s'accompagner d'une description des éléments essentiels. A cet égard, le programme de géographie de l'enseignement secondaire fourmille de multiples possibilités grâce à la place prépondérante accordée à la géographie régionale.

Associer.

Le rôle du maître n'est pas de vouloir tout décrire, tout expliquer. Aussi convient-il de se borner aux faits essentiels et, dans certains cas, de choisir des exemples typiques de manière à favoriser des corrélations et associer entre eux les faits géographiques.

Expliquer.

La description, la comparaison, la localisation, l'association introduisent la notion d'explication des mécanismes inhérents à la diversité des faits. Une explication simple aura pour avantage d'être l'ultime démarche de l'esprit géographique et, grâce à elle, les élèves seront initiés à l'esprit géographique.

Le respect des différentes étapes dans le processus géographique facilite inconsciemment la tâche du professeur et de l'élève : tout se fait sans heurt et progressivement ; néanmoins, l'explication à tout prix pour tout phénomène géographique est à bannir en raison des dangers d'un déterminisme abusif.

En effet, au contraire du professeur de sciences naturelles ou de sciences exactes, qui répète des expériences dans des conditions quasi identiques, il n'existe en géographie aucun fait réellement isolé ; tout est complexité, d'où la nécessité de faire preuve de prudence dans le but d'éviter le déterminisme ; le maître utilisera plutôt l'observation généralisée et décèlera des tendances car les lois générales sont souvent modifiées par les contingences locales¹⁸.

¹⁶ *Ibidem*, p. 88.

¹⁷ *Ibidem*, p. 87.

¹⁸ VEREERSTRAETEN Ch., *La géographie, science humaniste II*, dans *La Géographie*, n° 56, 1-63, p. 16.

Dans ce but, la carte jouera un rôle de vérification, de prospection, voire d'expression ; en outre, la comparaison des images, l'association des éléments décrits et la superposition des cartes entre elles complètera le tableau des procédés à utiliser de façon avantageuse dans l'enseignement de la géographie.

5. Programmes.

L'enseignement secondaire belge et celui de plusieurs pays dont la France sont en voie de réforme. Bien entendu, l'enseignement de la géographie est concerné par cette réforme. D'ailleurs, l'enseignement de notre discipline doit être repensé en fonction des progrès incessants réalisés dans le domaine de la psychologie de l'enfant et de l'efficacité de certaines méthodes pédagogiques. Dans ce but, nous allons passer en revue les points suivants :

- la conception de l'enseignement moderne de la géographie ;
- la valeur du maître ;
- le nombre d'heures de cours par semaine par classe ;
- la réforme du programme.

Conception de l'enseignement moderne de la géographie.

L'enseignement moderne de la géographie répond à divers objectifs :

- créer une vision géographique du monde basée sur l'information, c'est-à-dire comprendre l'évolution planétaire de la vie, de l'homme et de la civilisation, la diversité régionale des faits géographiques, physiques et humains et les mécanismes économiques ;
- créer une manière de raisonner à partir de faits, d'exercices et de discussions ;
- prolonger l'éducation géographique au-delà des cours par des activités complémentaires très diversifiées et accorder une certaine responsabilité aux adolescents :
 - par des *travaux sur le terrain* : lectures de cartes, voyages d'études, excursions de géographie régionale, visites d'usines, de carrières, de chantiers, de sites, de villes, etc. (chaque exercice étant accompagné ou suivi de débats et d'un rapport) ;
 - par des *exercices en classe* : lectures de cartes, travaux pratiques (études thématiques ou régionales), exercices dirigés (constructions et analyses de diagrammes climatiques, économiques ou autres, profils et coupes, comparaisons statistiques et cartogrammes, etc.), commentaires de textes, etc. ;
 - par des *cercles géographiques parascolaires* : séances de projections de films géographiques, séances de télévision scolaire avec commentaires, débats sur des problèmes géographiques de préférence d'actualité, préparation de collections (roches, minerais, produits commercables, etc.), séances de lectures dirigées, etc.

Valeur du maître.

Le professeur habilité à enseigner plusieurs disciplines a reçu une formation scientifique insuffisante dans chacune de ces disciplines car, comme étudiant, il a dû obligatoirement partager son temps d'étude entre les diverses disciplines.

Or la force de conviction d'un professeur spécialisé en géographie et l'intérêt qu'il porte à la mise à jour de sa discipline lui assurent une influence et une formation de loin supérieure à celle du professeur « pluridisciplinaire » qui connaît mieux ses élèves, mais qui risque d'enseigner la géographie plus par obligation que par enthousiasme. En effet, la géographie est une discipline complexe qui se définit par un esprit original parce qu'elle requiert des techniques spéciales (interprétation de cartes, de plans et de photos aériennes) et des professeurs spécialisés au même titre que les autres sciences ¹⁹.

D'autre part, nous avons vu plus haut que la valeur du maître est liée à la formation pédagogique et à la valeur scientifique.

Pour ce qui est de la formation pédagogique, il conviendrait de remplacer le stage de licence par une ou deux années d'expérience pédagogique et rétribuées comme cela se fait en Allemagne occidentale. Ce stage serait placé sous la direction et la responsabilité d'un ou plusieurs professeurs chevronnés du secondaire ou d'un ou plusieurs inspecteurs. De plus, cette ou ces années pédagogiques expérimentales comporteraient des séminaires pédagogiques, des leçons expérimentales, des visites d'écoles.

Quant à la valeur scientifique, elle s'acquiert à l'Université et elle doit rester l'apanage de l'Université. Pour la mise à jour de l'enseignement de la géographie, l'Université se doit de mettre sur pied en collaboration avec le Ministère de l'Education Nationale des recyclages scientifiques. Tout cela peut être aisément organisé grâce à la télévision et grâce à la diminution des horaires des responsables et des participants à des séances de recyclage.

Evidemment, la raison des revues scientifiques de géographie à large diffusion est également de servir la cause de l'enseignement secondaire par la publication de mises au point relatives à la méthodologie et à l'aspect scientifique de la géographie. Mais cela n'exclut aucunement la mise sur pied de séminaires et de conférences-débats en raison de leur aspect positif par la participation active de chacun.

De toute façon, n'oublions pas que la valeur du maître constitue la meilleure garantie d'un enseignement sérieux de la géographie. En effet, la valeur du maître passe avant l'acquisition du matériel, l'horaire et le programme car ces divers éléments ne sont que des points secon-

¹⁹ PINCHEMEL Ph., *op. cit.*, pp. 187-188.

dares de l'enseignement de la géographie comme de tout autre enseignement.

Nombre d'heures de cours par semaine et par classe.

Le nombre d'heures de cours de géographie par classe constitue un problème sans nul doute très important. A l'heure actuelle, la situation est la suivante (une heure de cours de géographie par semaine dans presque toutes les classes de l'enseignement libre (deux heures par semaine en sciences humaines et en section commerciale de l'enseignement technique du cycle secondaire inférieur ; possibilité de disposer de deux heures dans tout le cycle secondaire inférieur de la Flandre occidentale et en 3^e année de scientifique B) et dans plusieurs sections de l'enseignement secondaire officiel (deux heures par semaine par classe en section économique sauf en première, en section sciences humaines, en scientifique B, en sixième et en cinquième moderne, en sixième et en cinquième du tronc commun en application dans plusieurs établissements).

Par ailleurs, il est inutile d'insister sur la valeur réduite des cours à une heure par semaine : ils se résument à une simple énumération de paragraphes et de chapitres et conservent dès lors le caractère encyclopédique que l'on veut à tout prix bannir de notre enseignement.

Les progrès de la géographie, l'enrichissement de la méthode, l'expérience du maître et l'intérêt de l'élève restent des actes gratuits si le cours est à une heure par semaine et par classe.

Les maîtres non résignés à passer sous silence ce qui fait l'intérêt et la valeur de l'enseignement de la géographie, c'est-à-dire désireux de pénétrer en profondeur et de démontrer les schémas d'explication, voient leurs efforts limités ou réduits à néant.

Dans le cadre d'un cours à une heure par semaine, le professeur est chargé de faire cours dans 15 à 20 classes et à environ 300 à 400 élèves ; dans ce cas, les élèves sont presque des inconnus pour le professeur et l'enseignement ne peut que pâtir des conséquences d'une telle situation. Or le cours de géographie intéresse les élèves, il éveille leur attention ; il élargit leur horizon et il crée une manière de penser²⁰. En conséquence, il exige plus d'une heure par semaine et son prolongement au-delà des cours (voir plus haut).

Par ailleurs, l'octroi de deux heures par semaine est en général une situation mal comprise car la plupart des gens y voient tout simplement le rétablissement d'un équilibre existant à l'époque où l'histoire et la géographie étaient intimement unies, fait révolu depuis que la géographie est devenue une science d'observation.

²⁰ WEIS G., *Sur la géographie dans l'enseignement secondaire*, dans *La Géographie*, n° 53, 1962-2, p. 53.

Réforme du programme.

A l'issue de la réforme en cours, la situation de l'enseignement secondaire sera la suivante :

- répartition des six années d'études en trois cycles de deux ans (cycle d'observation, cycle d'orientation et cycle de détermination) ;
- groupement des deux premiers cycles en un cycle d'études à finalité ;
- considération du troisième cycle comme un cycle d'études à finalité.

Compte tenu de cette situation et de tout ce qui a été signalé plus haut (valeur du maître, horaire à deux heures par semaine) et compte tenu de la psychologie de l'enfant, le but essentiel de l'enseignement de la géographie demeure l'acquisition d'une connaissance documentaire par des procédés intuitifs, par l'image et le raisonnement²¹.

L'enseignement de la géographie dans les classes inférieures des humanités s'adresse à des adolescents de 12 à 14 ans, susceptibles de recevoir une formation rationnelle et synthétique ; il s'applique au milieu local et aux paysages régionaux. Ces derniers serviront de point de départ à l'étude des milieux moins familiers, plus lointains. Pour beaucoup d'élèves, ce cycle d'études secondaires constituera le terme final de leur vie scolaire ; dès lors, la géographie manquerait à sa tâche si elle ne fournissait pas à ces jeunes gens, grâce à un programme adapté, un ensemble de connaissances indispensables dans la vie.

Dans le troisième et dernier cycle, c'est-à-dire le nouveau cycle supérieur, l'étude des interférences entre les faits physiques et humains passe au premier plan afin d'initier les élèves à l'explication géographique²². Toutefois, en raison de la spécialisation du cycle de détermination, le programme différera sensiblement d'une section à l'autre en fonction de l'objectif poursuivi par la section choisie.

Ainsi, dans les humanités techniques, les problèmes énergétiques et techniques seront au premier plan des préoccupations du maître dans une section industrielle alors que les problèmes agricoles seront analysés de façon approfondie dans une section agricole. De même, les problèmes de marchés et d'échanges concernent plus directement les élèves d'une section économique ou commerciale que ceux des autres sections et les problèmes sociaux et culturels ceux d'une section de sciences humaines.

21 DE ROECK M., *Overwegingen bij het heengaan van Prof. Dr. Fr. Quicke, als Inspecteur Aardrijkskunde M.O.*, dans *La Géographie*, n° 24, 1955, p. 56.

22 PINCHEMEL Ph., *op. cit.*, p. 182.

TULIPPE O. et NICOLAS F., *Les méthodes actives et la géographie dans l'enseignement moyen*, extrait de *Communication IX*, décembre 1951, pp. 87-88.

Proposition de programme.

Cette proposition de programme est uniquement concevable dans le cadre d'un cours de géographie de deux heures par semaine par classe et par section :

- classe de sixième : initiation à l'étude du milieu ;
- classe de cinquième : Europe-Afrique ;
- classe de quatrième : Asie-Amérique-Océanie-régions polaires ;
- classe de troisième : éléments de géographie générale ;
- classe de seconde : Belgique et pays de la Communauté européenne ;
- classe de première : grandes puissances économiques et pays en voie de développement.

Classe de sixième : initiation à l'étude du milieu.

Le programme de la classe de sixième comportant l'étude du milieu suscite l'approbation générale, voire l'enthousiasme²³. Ce programme a pour but d'amener l'élève à observer et à découvrir les paysages-types par l'analyse des différents éléments qui le composent et à établir l'interdépendance des faits. De cette façon, l'élève acquiert une méthode d'observation concrète et intuitive et un vocabulaire riche en termes précis, empruntés à la terminologie géographique²⁴. Par ailleurs, la construction d'une leçon se ramène à l'observation directe (de préférence sur le terrain) ou indirecte, à la simplification ou la schématisation des faits (coupes, blocs-reliefs, etc.) et à la généralisation²⁵.

Classes de cinquième et de quatrième : parties du monde.

Pour les adolescents de 12 à 15 ans, la conquête des espaces nouveaux exerce un attrait indéniable sur leur esprit²⁶. Néanmoins, l'étude systématique des parties du monde ne peut se faire selon un plan passe-partout²⁷.

Cette étude des continents répond à divers principes :

- aller du proche au lointain, du connu à l'inconnu (l'Europe, puis l'Afrique, l'Asie, l'Amérique, l'Océanie et les régions polaires), cette progression allant de pair avec le développement même de l'esprit de l'adolescent ;
- tenir compte de la documentation et des connaissances acquises pour faire ressortir les thèmes marquants et les analyses sous for-

²³ TULIPPE O., NICOLAS P., *op. cit.*, p. 85.

²⁴ Ministère de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Moyen, Instructions provisoires concernant la réforme de l'enseignement moyen : géographie, s.l. (Bruxelles), 1951, p. 5.

²⁵ *Ibidem*, p. 8.

²⁶ BEAUJEU-GARNIER, *Réflexions pédagogiques : appel aux lecteurs*, dans *l'Information géographique*, 1969, p. 142.

²⁷ TILMONT J., *Didactique de la « Régionale »*, dans *La Géographie*, n° 32-33, 1957, p. 53.

me de monographies dans le cadre des rapports réciproques entre le milieu et l'homme ;

- utiliser des images suggestives et évocatrices afin de créer la prise de contacts avec les paysages terrestres²⁸ ;
- dégager les traits essentiels des études continentales dans le but d'arriver à une connaissance topographique et économique du monde.

L'étude de l'Europe débutera par l'analyse des pays situés dans le voisinage immédiat de la Belgique. Par ailleurs, les régions géographiques de notre pays débordent au-delà des frontières, d'où la nécessité d'établir la notion des grands ensembles régionaux et de prendre contact avec la totalité des paysages géographiques.

Suivra ensuite l'analyse des paysages naturels de l'Afrique (en raison des contacts continus de la Belgique avec cette partie du monde et de la simplicité des paysages naturels y rencontrés) et des autres parties du monde par une prise de connaissance concrète des paysages naturels et des corrélations existant entre les types climatiques, les genres de vie et ces divers éléments entre eux.

L'accent sera également mis sur les variétés de mise en valeur de la surface du globe en fonction des caractères physiques, humains et sociaux. D'autre part, l'étude géographique des parties du monde s'étalera sur deux ans à raison de deux heures de cours par an. Le programme actuel de géographie de la classe de cinquième moderne comporte deux heures de cours par semaine et porte sur l'étude des diverses parties du monde ; mais, à la fin de l'année scolaire, ni les régions polaires (non prévues au programme), ni l'Europe (refoulée à la fin du programme), ni l'Amérique latine, ni des pays comme la Chine ne sont analysés de façon convenable, cela au détriment d'une connaissance documentaire du Monde.

Le programme des classes de cinquième portera sur l'étude de l'Europe, de l'Afrique et de l'Asie et celui de quatrième sur l'étude de l'Amérique, de l'Océanie et des régions polaires.

Classe de troisième : éléments de géographie générale.

Dans une matière aussi vaste que la géographie générale, le professeur devra se limiter sans oublier que la géographie constitue un tout dont les éléments sont interdépendants les uns des autres. D'autre part, il tiendra compte des trois remarques suivantes²⁹ :

- le cours de sixième constitue le substratum de la géographie générale ;
- les exemples seront choisis de préférence dans le milieu local, régional ou national, selon le cas ;

²⁸ Ministère de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Moyen, *op. cit.*, p. 15.

²⁹ Ministère de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Moyen, *op. cit.*, p. 33.

— la géographie de la production ne peut se résumer à une simple énumération de produits et de chiffres.

Par ailleurs, les notions de géographie physique et humaine servent d'interprétation géographique aux activités économiques de l'homme.

Le professeur ne se contentera pas d'analyser et de décrire ces activités, mais il tentera avec circonspection une explication de la localisation et cela de diverses façons : par l'emploi judicieux de cartes topographiques ou thématiques, de graphiques, de diagrammes, de schémas, etc.

A l'issue de ce programme, l'élève aura acquis une ouverture sur le monde moderne grâce à l'analyse de problèmes d'actualité se greffant sur le programme de géographie générale, l'érosion des sols, la pollution de l'air, l'aménagement du territoire, l'urbanisation, la surpopulation, le dépeuplement, etc.

Classe de seconde : Belgique et pays de la Communauté Européenne.

L'étude des pays voisins de la Belgique et à évolution économique avancée et avec lesquels la Belgique entretient de multiples relations précède l'étude proprement dite de la Belgique.

La méthode de travail utilisée sera descriptive et intuitive et s'appuiera sur toutes les possibilités didactiques évoquées précédemment.

Pour les pays de la Communauté européenne, l'étude géographique se limitera aux éléments propres à faire saisir les caractères de la géographie humaine et économique qui constitue l'essentiel de cette partie du programme ³⁰.

Pour ce qui est de la seconde partie du programme, l'étude de la Belgique, elle débute par l'analyse des caractères physiques du pays, puis continue par celle des régions géographiques (étude déjà esquissée en sixième) ; cette étude des régions est donc reprise, mais approfondie. Dans l'étude régionale, c'est le paysage-type qu'il faut expliquer et, si la région où se situe l'école bénéficie d'une place de premier plan, il faudra s'attacher aux entités les mieux définies pour les autres régions et plutôt étudier des groupes de régions aux caractères opposés, comme la Flandre et la Hesbaye, la Campine et l'Ardenne, le Condroz et la Lorraine ³¹. De son côté, la géographie économique de la Belgique marquera la place occupée par les principaux éléments de notre activité dans la production mondiale ³².

³⁰ *Ibidem*, p. 28.

³¹ TILMONT J., *Didactique de la « Régionale »*, op. cit., p. 54.

³² Ministère de l'Instruction Publique, Direction de l'Enseignement Moyen, op. cit., p. 41.

***Classe de première : grandes puissances économiques
et pays en voie de développement.***

Le programme du cours de première doit permettre — grâce à des raccourcis comparatifs — d'apprendre à penser à l'échelle mondiale et cela n'est possible que si l'on connaît la place occupée par notre pays au sein des grandes puissances de l'Europe et du monde.

Cependant, il n'est pas possible de faire de la géographie régionale systématique, mais bien de mettre en valeur les variétés régionales fondamentales. Par ailleurs, deux notions importantes serviront de fondement à l'étude des pays choisis ; la notion de système économique et celle de degré de développement des pays. De plus, l'étude des pays en voie de développement, basée sur quelques exemples choisis dans trois parties du monde, fera apparaître sous des critères généraux communs des fondements géographiques variés :

Afrique :

faible densité de population, civilisation peu brillante ;

Asie des Moussons :

forte densité de population, civilisation hautement développée ;

Amérique latine :

faible densité de population, civilisation moyennement développée, mélanges raciaux.

Matériel pédagogique.

Un bon matériel pédagogique constitue l'un des éléments les plus faciles à acquérir par un géographe. D'autre part, ce matériel joue un rôle primordial dans l'enseignement de la géographie car « la véritable pédagogie repose sur la localisation des faits et l'explication de cette localisation »³³, or le matériel pédagogique facilite ce résultat.

Notre objectif n'est pas de décrire le bien-fondé de tel ou tel procédé³⁴ mais plutôt de signaler en quoi consiste l'équipement minimum et l'équipement optimum. Toutefois, l'utilisation d'un équipement minimum donnera d'excellents résultats s'il est aux mains d'un maître capable d'utiliser au mieux son matériel alors qu'un professeur médiocre ne tirera que peu de profit d'un matériel optimum. En d'autres termes, la personnalité du professeur demeure le facteur déterminant dans le résultat de l'enseignement de la géographie.

Afin de faciliter la compréhension de ce que l'on entend par équipement minimum et par équipement optimum, nous en donnons la composition sous forme de tableau³⁵.

³³ *Orientation actuelle de la pédagogie géographique*, dans *L'Information géographique*, n° 4, septembre-octobre, 1960, p. 179.

³⁴ Pour plus de détails sur ce sujet, voir notamment TULIPPE O., *Méthodologie de la géographie*, op. cit., pp. 61-145.

³⁵ En partie d'après HANAIRE A., *Le matériel pédagogique*, dans UNESCO, op. cit., pp. 139-162

Equipement minimum.

- une classe de géographie ;
- un cahier de cours et de travaux pratiques ou dirigés ;
- un manuel-atlas ou un manuel et un atlas ;
- des globes terrestres ;
- des cartes murales ;
- des instruments : un thermomètre, un baromètre, un pluviomètre, du matériel de dessin, un bac de sable, des maquettes (blocs-diagrammes, moulages en plâtre) ;
- des collections : roches, produits commercables, images ;

Equipement optimum.

- tout ce qui est mentionné dans l'équipement minimum plus ce qui suit :
- des appareils de projection : un diascope, un épiscopes, un couple stéréoscopique, un appareil de cinéma ;
- un appareil à polycopier ;
- un appareil de télévision et bientôt un magnétoscope ;
- quelques autres appareils : un appareil de radio, un magnétophone, un enregistreur et des disques ;
- une petite station de météorologie et d'hydrométrie ;
- un petit laboratoire de géomorphologie ;
- une bibliothèque de géographie : des livres de documentation générale (atlas, encyclopédies, revues, annuaires statistiques, économiques, démographiques, climatiques, hydrologiques, etc.), des collections de photographies, de diapos, de croquis géographiques, de photographies aériennes, de cartes (topographiques, géologiques et thématiques à différentes échelles), un fichier documentaire adapté à chaque classe ;
- une salle de travaux pratiques avec un matériel de dessin.

Bien entendu, le tableau ci-dessus est loin d'être un inventaire exhaustif car pour rendre une leçon bien vivante, quoi de meilleur que l'observation directe, par exemple par des classes-promenades ou des travaux sur le terrain (cfr la rubrique 5. PROGRAMMES : *conception de l'enseignement moderne de la géographie*).

Par ailleurs, une leçon peut être rendue active par des moyens médiats requérant la participation directe des élèves : conférences d'élèves, lectures géographiques dirigées, travaux pratiques, etc.

En fait, seul le résultat compte, c'est-à-dire l'assimilation des notions géographiques et l'acquisition de la méthode géographique par

les élèves. Cependant le cours ne doit pas consister en l'étalage de tout le matériel se rapportant à un sujet déterminé, mais en un choix approprié de quelques documents suggestifs, voire un seul document, afin que la mémoire verbale cède la place à la mémoire imagée. Dans ce but, les diagrammes et les graphiques sont employés afin de bien saisir les ordres de grandeur (ces diagrammes et ces graphiques permettront éventuellement une vue prospective des faits et faciliteront une comparaison des diverses régions à diverses époques) ; pour leur part, les profils et les coupes permettent de mieux saisir les faits par un jeune esprit de 12 à 18 ans qu'une sèche description théorique, si excellente soit-elle. L'essentiel est donc de « faire parler ».

6. Relations entre la géographie et les autres sciences.

En allant au fond des choses, on s'aperçoit que le géographe empiète parfois sur le terrain d'autres chercheurs lorsqu'il emprunte les résultats de leur recherche analytique ou lorsqu'il établit lui-même ces résultats en utilisant les méthodes des autres spécialistes. D'où la justification de la boutade du « touche-à-tout » que certains attribuent au géographe ; or, cette utilisation d'autres disciplines est nécessaire pour comprendre chacun des éléments de la combinaison complexe des faits géographiques et en saisir la synthèse.

Par ailleurs, la géographie rend d'éminents services aux autres disciplines ; en effet, « beaucoup de sciences sont fécondées par l'esprit géographique, c'est-à-dire dans le sens de la répartition des faits dans l'espace »³⁶. De plus, de multiples corrélations existent entre la géographie et d'autres sciences comme les mathématiques, la biologie, l'histoire et la sociologie³⁷.

A l'heure actuelle, aucune discipline n'est plus autonome et beaucoup de découvertes se font dans le domaine marginal et commun à plusieurs sciences³⁸.

Conclusion.

Le programme du cours de géographie ne doit pas être conçu ni considéré comme un carcan, mais plutôt comme un guide facilitant la description et l'explication des phénomènes actuels se déroulant à la surface de la terre. Par ailleurs, l'utilisation de chiffres, la confection de graphiques et de coupes, l'examen de cartes et de photos de tous genres serviront mieux la cause de la géographie qu'un exposé « ex cathedra » si bien fait fût-il.

A la fin de l'année scolaire, le professeur aura peut-être mauvaise conscience s'il a négligé tel ou tel phénomène ou tel ou tel pays noté

36 MEYNIER A., *op. cit.*, dans *Géographia*, n° 54, mars 1956, p. 8.

37 TILMONT J., *La géographie dans la coordination des disciplines*, *op. cit.*, pp. 56-57.

38 VEREERSTRAETEN Chr., *La géographie, science humaniste*, I, *op. cit.*, p. 9.

dans le programme. Qu'il se rassure ! L'enseignement de la géographie ne consiste pas dans la réplique systématique du programme dans le cahier de notes des adolescents. Mais le maître aura fait œuvre utile si les adolescents sont sensibilisés aux grands problèmes de l'heure et s'il leur a appris à comprendre la documentation géographique.

En résumé, la compréhension réciproque entre les peuples et la solidarité internationale sortiront renforcées d'un enseignement géographique bien conçu.

7. Bibliographie.³⁹

Comme toute autre science, la géographie possède une bibliographie très vaste, mais la rubrique qui lui est consacrée dans cet article ne fournit que les références de quelques ouvrages principaux de géographie, surtout de langue française (chaque partie de la géographie est reprise séparément et une place spéciale est réservée à la méthodologie, à la Belgique, aux atlas, aux revues et aux collections d'ouvrages) ; par ailleurs, cette rubrique a pour but de servir l'enseignement de la géographie et de favoriser la pénétration de celle-ci au milieu de tout public animé du désir de connaître.

METHODOLOGIE

La Géographie, Cahiers de pédagogie moderne, Paris, Bourrellier, 1958.

L'enseignement de la géographie, Cahiers pédagogiques pour l'enseignement du second degré, Paris, SEVPEN, 1958.

Travaux pratiques et exercices de géographie, Paris, J.B. Baillière, 1964.

Vocabulaire géographique, 3 vol., Paris, La Documentation française, 1966-1968.

ARCHAMBAULT M., LHENAFF R., VANNEY J.R., *Documents et méthode pour le commentaire de cartes*, Paris, Masson, 1965.

BRUNET R., *Le croquis de géographie régionale et économique*, Paris, SEDES, 1962.

BRUNET R., PORRY A., *Géo-croquis, classe de 6^e, pour l'étude de la géographie*, Paris, I.P.N., Centre de Documentation Pédagogique de Toulouse, 2^e édit., 1961.

CHOLLEY A., *La géographie, guide de l'étudiant en géographie*, Paris, P.U.F., 1951.

CRIBIER F., DRAIN M., DURAN-DASTES F., *Initiation aux exercices de géographie régionale*, Paris, SEDES, 1967.

DEBESSE-ARVISET M.L., *La géographie à l'école*, Paris, PUF, coll. SUP, « L'Éducateur », 1969.

³⁹ MERENNE E., *Bibliographie de livres documentaires, établie par pays, dans la Géographie*, n° 62, 1964, pp. 251-259.

PIERARD L., *Géographie : thèmes-instruments de travail, moyens de l'étude*, s.l. (Liège), s.d. (1966), pp. 23-30.

TULIPPE O., NICOLAS F., *La géographie, dans La nouvelle bibliothèque de l'honnête homme* (sous la direct. de WIGNY P.), Anvers, Imprimerie Excelsior, 1968, pp. 755-760.

- OZOUF R., *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, Paris, Nathan, 1937.
 RIMBERT S., *Cartes et graphiques, l'initiation à la cartographie*, Paris, SEDES, 1965.
 TRICART J., ROCHEFORT M., RIMBERT S., *Initiation aux travaux pratiques de géographie* (commentaires de cartes), Paris, SEDES, 1965.
 TULIPPE O., *Méthodologie de la géographie*, Liège, Sciences et Lettres, 2^e éd., 1954.
 UNESCO (divers auteurs), *L'enseignement de la géographie*, Paris, 1966.
 VANMEERBEEK M., *Initiation à la géographie*, Bruxelles, Sablon, 1944.

GEOGRAPHIE GENERALE

- CHOMBART DE LAUWE P., (sous la direction de), *Découverte aérienne du monde*, Paris, Horizons de France, 1948.
 CLOZIER R., *Histoire de la géographie*, Paris, PUF, coll. « Que Sais-je ? », n° 65, 1960.
 GEORGE P., *Panorama du monde actuel*, Paris, PUF, n° 1, coll. Magellan, 1965.
 JOURNAUX A., DEFFONTAINES P., BRUNHES-DELAMARRE M.J., (sous la direction de), *Géographie générale*, Paris, NRF, Encyclopédie de la Pléiade, 1966.

GEOGRAPHIE PHYSIQUE

- BIROT P., *Les méthodes de la morphologie*, Paris, PUF, coll. Orbis, 1955.
 BIROT P., *Morphologie structurale*, 2 t., Paris, PUF, coll. Orbis, 1958.
 BIROT P., *Précis de géographie physique générale*, Paris, Colin, 1959.
 BOUCART J., *L'Erosion des Continents*, Paris, A. Colin, coll. A. Colin, 1955.
 CHOLLEY A. et collaborateurs, *Atlas des formes de relief*, Paris, IGN, 1956.
 DE MARTONNE E., *Traité de géographie physique*, 3 vol., Paris, A. Colin, 1950-1951.
 DERRUAU M., *Précis de géomorphologie*, Paris, Masson, 2^e éd., 1965.
 DUCHAUFOUR Ph., *Précis de pédologie*, Paris, Masson, 2^e éd., 1965.
 GUILCHER A., *Morphologie littorale et sous-marine*, Paris, PUF, coll. Orbis, 1954.
 MACAR P., *Principes de géomorphologie normale*, Liège, Vaillant-Carmanne, 1946.
 PARDE M., *Fleuves et rivières*, Paris, A. Colin, 4^e éd., 1964.
 PEGUY CH.-P., *Précis de climatologie*, Paris, Masson, 1962.
 RITTMANN A. (traduit par TAZIEFF A.), *Les volcans et leur activité*, Paris, Masson, 2^e.
 VIERS G., *Eléments de climatologie*, Paris, Nathan, coll. Fac, n° 9, 1963.
 TRICART J., *Géomorphologie des régions froides*, Paris, PUF, coll. Orbis, 1963. éd., 1963.
 TRICART J., CAILLEUX A., *Traité de géomorphologie*, 12 vol. (en cours de parution), Paris, SEDES.
 VIERS G., *Eléments de géomorphologie*, Paris, Nathan, coll. Fac, n° 5, 1967.

GEOGRAPHIE HUMAINE

Ouvrages de fond

- CLAVAL P., *Essai sur l'évolution de la géographie humaine*, Cahiers de géographie de Besançon, Paris, Les Belles-Lettres, n° 12, 1964.
 CLAVAL P., *Régions, nations, grands espaces, géographie générale des ensembles régionaux*, Paris, Librairie de Médicis, Génin, coll. « géographie économique et sociale », 1968.
 DERRUAU M., *Précis de géographie humaine*, Paris, A. Colin, 1963.

- GOTTMANN J., *La politique des Etats et leur géographie*, Paris, A. Colin, « Science politique », 1952.
- LEFEVRE M.A., *Principes et problèmes de géographie humaine*, Bruxelles, Editorial Office, 1945.
- LE LANNOU M., *La géographie humaine*, Paris, Flammarion, 1949.
- SORRE M., *L'homme sur la terre*, Paris, Hachette, 1962.
- SORRE M., *Les fondements de la géographie humaine*, 4 vol., Paris, A. Colin, 1948-1952.
- TULIPPE O., *Cours de géographie humaine, Monographies synthétiques*, 5 vol., L'ège, Desoer, 1943-1946.
- TULIPPE O., *Initiation à la géographie humaine*, Liège, Sciences et Lettres, 1949.
- VIDAL DE LA BLACHE P., *Principes de géographie humaine* (publiés par DE MARTONNE E., d'après les manuscrits de l'auteur), Paris, Colin, 1955.

Population

- BEAUJEU-GARNIER J., *Géographie de la population*, 2 vol., Paris, Librairie de Médecis, Génin, 1956-1958.
- BEAUJEU-GARNIER J., *3 milliards d'hommes*, Paris, Hachette, 1965.
- GEORGE P., *Géographie de la population*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », n° 1187, 1965.
- GEORGE P., *Les migrations de population*, Paris, CDU, 1958.
- GEORGE P., *Questions de géographie de la population*, Paris, PUF, n° 34, Institut National d'Etudes Démographiques, Travaux et Documents, 1959.
- SORRE M., *Les migrations des peuples, Essai sur la mobilité géographique*, Paris, Flammarion, 1955.
- VEYRET-VERNER G., *Population : mouvements, structures, répartition*, Paris, Arthaud, 1959.
- ZELINSKI W., *A prologue to population geography*, New Jersey, Engelwood Cliffs, Prentice-Hall, Inc., 1966.

Géographie urbaine - Habitat

- BEAUJEU-GARNIER J., CHABOT G., *Traité de géographie urbaine*, Paris, A. Colin, 1963.
- CHABOT G., *Les villes, aperçu de géographie humaine*, Paris, A. Colin, coll. A. Colin, 3^e éd., 1958.
- CHARDONNET J., *Métropoles économiques*, Paris, A. Colin, n° 102, Cahiers de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1959.
- DICKINSON R.E., *City and Region*, London, Routledge and Kegan, 1964.
- GEORGE P., *La Ville, le fait urbain à travers le monde*, Paris, PUF, 1952.
- GEORGE P., *Précis de géographie urbaine*, Paris, PUF, 2^e éd., 1964.
- GOTTMANN J., *Essai sur l'aménagement de l'espace habité*, Paris, Mouton, 1966.
- LAVEDAN P., *Géographie des villes*, Paris, Gallimard, coll. « Géographie humaine », 1959.
- MEYNIER A., *Les paysages agraires*, Paris, A. Colin, 2^e éd., 1958.
- TRICART J., *L'habitat rural*, Paris, CDU, 2^e éd., 1956.
- TRICART J., *L'habitat urbain*, Paris, CDU, 3^e éd., 1961.

GEOGRAPHIE ECONOMIQUE

Ouvrages de fond

- BOESCH H., *A Geography of World Economy*, Princeton, S. Van Norstad, 1964.
- CHARDONNET J., *L'économie mondiale au milieu du XX^e siècle*, Paris, Hachette, 1952.
- CHARDONNET J., *Les grandes puissances, étude économique*, Paris, Dalloz, 2 t., 1955.
- COURTIN R., MAILLET P., *Economie géographique*, Paris, Dalloz, 1962.
- GEORGE P., *Géographie sociale du monde*, Paris, PUF, n° 197, coll. « Que sais-je ? », 1964.
- GEORGE P., *Précis de géographie économique*, Paris, PUF, 1964.
- LACOSTE Y., *Les pays sous-développés*, Paris, PUF, n° 853, coll. « Que sais-je ? », 1963.
- MERIGOT J., FROMENT R., *Notions essentielles de géographie économique*, Paris, Sirey, T. 1, 1963.
- MERIGOT J., LERAT S., FROMENT R., *Notions essentielles de géographie économique*, Paris, Sirey, t. II, 1966.

Agriculture - Pêche

- BESANCON J., *Géographie de la pêche*, Paris, Gallimard, coll. « Géographie humaine », 1965.
- FAUCHER D., *Le paysan et la machine*, Paris, Ed. de Minuit, 1955.
- GEORGE P., *Géographie agricole du monde*, Paris, PUF, n° 212, 6^e éd., coll. « Que sais-je ? », 1961.
- GEORGE P., *La campagne, le fait rural à travers le monde*, Paris, PUF, 1956.
- GEORGE P., *Précis de géographie rurale*, Paris, PUF, 1962.
- JUILLARD E., MEYNIER A., DE PLANHOL X., SAUTTER G., BLANC A., FLATRES P., *Structures agraires et paysages ruraux*, n° 17, Nancy, Annales de l'Est.
- VEYRET P., *Géographie de l'élevage*, Paris, Gallimard, coll. « Géographie humaine », 1951.
- WOLKOWITSCH M., *L'élevage dans le monde*, Paris, A. Colin, coll. A. Colin, 1966.

Industrie

- ALEXANDERSSON G., *Geography of Manufacturing*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc. Engelwood Cliffs, 1967.
- ALLIX A., GILBERT A., *Géographie des textiles*, Paris, Librairie de Médecis, Génin, coll. « Géographie économique et sociale », 1957.
- CHARDONNET J., *Géographie industrielle*, 2 t., Paris, Sirey, coll. « L'économie », 1962-1965.
- CHARDONNET J., *Les grands types de complexes industriels*, Paris, A. Colin, n° 39, Cahiers de la Fondation Nationale de Sciences politiques, 1953.
- GEORGE P., *Etude géographique de la production et de la consommation de l'énergie électrique*, Paris, CDU, 2^e éd., 1956.
- GEORGE P., *Géographie de l'énergie*, Paris, Librairie de Médecis, Génin, coll. « Géographie économique et sociale », 1950.

- GEORGE P., *Géographie industrielle du monde*, Paris, PUF., n° 246, coll. « Que sais-je ? », 1962.
- GUGLIELMO R., *La pétrochimie dans le monde*, Paris, PUF, n° 787, coll. « Que sais-je ? », 1958.
- GUGLIELMO R., *Le gaz naturel dans le monde*, Paris, PUF, n° 896, coll. « Que sais-je ? », 1960.
- PERPILLOU A., *Les industries chimiques*, Paris, CDU, 1959.
- PERPILLOU A., *Les industries métallurgiques*, Paris, CDU, 1961.
- PERPILLOU A., *L'industrie textile*, Paris, CDU, 1961.

Circulation - Commerce

- BERRY BR. J.L., *Geography of Market Centers and Retail distribution*, New Jersey, Prentice-Hall Inc., Engelwood Cliffs, 1967.
- BLANCHARD R., *Géographie des chemins de fer*, Paris, Gallimard, coll. « Géographie humaine », 1946.
- CAPOT-REY R., *Géographie de la circulation sur les continents*, Paris, Gallimard, coll. « Géographie humaine », 1946.
- CLAVÉ P., *Géographie générale des marchés*, Paris, Les Belles-Lettres, n° 10, Cahiers de Géographie de Besançon, 1962.
- CLOZIER R., *Géographie de la circulation*, première partie, *L'économie des transports terrestres*, Paris, Librairie de Médecis, Génin, coll. « Géographie économique et sociale », 1963.
- DACHARRY M., *Géographie du transport aérien*, Paris, la Documentation française, n° 272, Notes et Etudes documentaires, 1961.
- DURAND-DASTES Fr., *Géographie des airs*, Paris, PUF, n° 4, coll. Magellan, 1969.
- DOUMENGE F., *Géographie des mers*, Paris, PUF, n° 3, coll. Magellan, 1965.
- GEORGE P., *Géographie de la consommation*, Paris, PUF, n° 1062, coll. « Que sais-je ? », 1963.
- GEORGE P., *Les grands marchés du monde*, Paris, PUF, n° 608, coll. « Que sais-je ? », 1963.
- GOTTMANN J., *Les grands marchés des matières premières*, Paris, A. Colin, coll. « Science politique », 1957.
- PERPILLOU A., *Géographie de la circulation*, 4 vol., Paris, CDU, 1958-1961.
- THOMAN R.S., CONKLING E.C., *Geography of international Trade*, New Jersey, Prentice-Hall, Inc., Engelwood Cliffs, 1967.
- VIGARIE R., *Géographie de la circulation*, 2^e partie, *La circulation maritime*, Paris, Librairie de Médecis, Génin, coll. « Géographie économique et sociale », 1968.

Géographie régionale

- BOERMAN Dr. W.E., HANRATH Dr. J.J., et KEUNIG Dr. M.J. (sous la direction de), *De Wereld waarin wij wonen en werken*, 6 t., Antwerpen, Bruxelles, Gent, Leuven, W. de Haan en Standaard Boekhandel, 1959-1963 (la partie consacrée au Benelux a été rédigée par DUSSART (Fr.).

- CHOLLEY A. (sous la direction de) avec la collaboration de BEAUJEU-GARNIER J., BIROT P., CHABOT G., DRESCH J., GEORGE P., TRICART J., Paris, coll. Orblis, *Introduction aux études de géographie*, 1953-1963 (à ce jour, seuls les ouvrages consacrés à l'Europe, sauf la France et les pays du Benelux, et aux régions avoisinantes sont parus).
- DEFFONTAINES P. (sous la direction de) avec la collaboration de BRUNHES-DELA-MARRE M.J., *Géographie universelle*, Larousse, 3 vol., Paris, Librairie Larousse, 1958-1960 (la partie consacrée aux pays du Benelux a été rédigée par DUSSART Fr.).
- DERRUAU M., *L'Europe*, Paris, Hachette, coll. « Les cinq parties du Monde », 1958.
- GEORGE P., *L'aspect géographique de la division régionale, la région*. Colloque de Lyon, 1962, Paris, Fondation Nationale des Sciences politiques, 1963.
- GOTTMANN J., *L'Amérique*, Paris, Hachette, coll. « Les cinq parties du monde », 1954.
- GOUROU P., *L'Asie*, Paris, Hachette, coll. « Les cinq parties du monde », 1957.
- GOUROU P., *Les pays tropicaux*, Paris, PUF, 4^e éd., 1966.
- VIDAL DE LA BLACHE P., GALLOIS L. (sous la direction de), *Géographie universelle*, 15 t., 23 vol. Paris, A. Colin, 1927-1948 (le volume consacré à la Belgique, aux Pays-Bas et au Grand-Duché de Luxembourg a été rédigé par DEMANGEON A.).

Géographie appliquée

- GEORGE P., GUGLIELMO R., KAYSER B., LACOSTE Y., *La géographie active*, Paris, PUF, 1964.
- GOTTMANN J., *L'aménagement de l'espace, planification régionale et géographie*, Paris, A. Colin, n° 32, Cahiers de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 1952.
- LABASSE J., *L'organisation de l'espace, éléments de géographie volontaire*, Paris, Hermann, 1966.
- PHILIPPONEAU M., *Géographie et action, l'introduction à la géographie appliquée*, Paris, A. Collin, 1960.
- TRICART J., *L'Épiderme de la Terre* (esquisse de géomorphologie appliquée), Paris, Masson, n° 21, coll. « Evolution des Sciences, 1962.

BELGIQUE *Géographie générale*

- COMITE NATIONAL DE GEOGRAPHIE, *Atlas de Belgique*, Bruxelles, 1950 et années suivantes.
- GAMBLIN A., *Géographie du Benelux, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg*, t. III, *Géographie économique et humaine de la Belgique*, Paris, CDU, 1960.
- MICHOTTE P.L., *Belgique, cartes, échantillons-types des régions géographiques*, Paris, Uccle, Hatier, établissements Patesson, s.d. (commentaire par MICHOTTE P.L. et LEFEVRE M.A.).

Géographie physique

- DE BETHUNE P., *Géologie*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches n° 16A-16B (commentaire),
- FOURMARIER P., *Carte tectonique et coupes structurales*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 8 (commentaire), 1955.
- GAMBLIN A., *Géographie du Benelux, Belgique, Pays-Bas, Luxembourg*, t. I, *Grands traits physiques*, Paris, CDU, 1960.
- GULINCK M., *Hydrogéologie*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches n° 16A-16B (commentaire) 1966.
- LEFEVRE M.A., *Oro-hydrographie, morphologie, lithologie et coupes morphologiques*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches n° 6, 7, 9 et 10 (commentaire), 1956.
- LOMBARD A., *Géologie de la Belgique*, s.l., Les Naturalistes belges, 1957.
- PONCELET L., *Climat de la Belgique*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches n° 12, 13 et 14 (commentaire), 1956.
- STEVENS Ch., *Relief de la Belgique*, Louvain, MIGUL, 1937.

Géographie humaine

- Ministère des Travaux Publics, administration de l'Urbanisme et de l'Aménagement du Territoire, *Atlas de Survey National*, 2 t., Bruxelles, 1950 et années suivantes.
- DUMONT M.E., *Densité de la population*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches n° 21 et 22 (commentaire), 1958.
- LEFEVRE M.A., *L'habitat rural en Belgique, étude de géographie humaine*, Liège, 1926.
- LEFEVRE M.A., *Modes de peuplement rural*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 27 (commentaire), 1963.
- LEFEVRE M.A., *Mouvements de la population*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 24 (commentaire), 1959.
- SPORCK J.A., et coll. *Hierarchie des villes et leur structuration en réseau, projet du programme national d'aménagement et de développement des régions 1967-1970*, Liège, Ministère des Travaux publics, Commission Nationale de l'Aménagement du Territoire, 1966.
- TULIPPE O., *Contribution au problème du logement en Belgique*, Bruxelles, Art et technique, n° 9, « les Cahiers d'Urbanisme », 1951.
- TULIPPE O., *Densité de population en 1846, 1880, 1900 et 1930*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 23 (commentaire), 1963.
- TULIPPE O., *La population active en Belgique*, Bruxelles, Art et Technique, n° 17, « Les Cahiers d'Urbanisme », 1954.
- TULIPPE O., *Natalité, mortalité, étrangers*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 25-26 (commentaire), 1960.

TULIPPE O., *Population par commune*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 22 (commentaire), 1958.

Géographie économique - Agriculture

FORGET A.C., KINGLET R., *Agriculture*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches nos 30, 31 et 32 (commentaire), 1961.

QUICKE E., *Les régions agro-économiques de la Belgique*, Liège, Sciences et Lettres, s.d. (1950).

TULIPPE O., *Cours de géographie humaine*, première partie : *monographies synthétiques*, t. II, *L'homme et la forêt en Belgique*, Liège, Desoer, 2^e éd., 1946.

TULIPPE O., *Forêts*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 29 (commentaire), 1959.

Industrie

Ministère de l'Emploi et du Travail, Office National de l'Emploi, *Localisation des industries par bureau régional et par commune - 1966*, Bruxelles, 1969 (atlas).

COHEUR P., *Sur la sidérurgie belge*, s.l. (Liège), 1967.

DELMER A., *Energie*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 36 (commentaire), 1958.

SPORCK J.A., *La localisation de l'industrie en Belgique (situation actuelle - politique d'avenir)*, Bruxelles, Art et Technique, 1961.

Mentionnons en outre l'existence de rapports annuels publiés par de nombreuses fédérations industrielles.

Circulation - Commerce

DELMER A., *Le Canal Albert*, 2 t., Liège, G. Thone, 1939.

DELMER A., *Les voies navigables*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 45 (commentaire), 1962.

ROMUS P., *Liège, port de mer (essai de prévision économique en fonction du trafic maritime d'autres ports intérieurs)*, Liège, G. Thone, 1946.

TULIPPE O., *Commerce extérieur*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planche n° 49 (commentaire), 1963.

Géographie régionale

BLANCHARD R., *La Flandre*, Paris, A. Colin, 1906.

BOURDON J., *Le Borinage, étude de géographie humaine*, 2 vol., Mons, Institut de Recherches Economiques du Hainaut, s.d. (1957).

BRULARD Th., *La Hesbaye, étude géographique d'économie rurale*, Louvain, Librairie Universitaire Uystpruyst, 1962.

CODDE R., DE KEYSER L., *Mer du Nord, littoral, Escaut*, Bruxelles, Comité National de Géographie, Commission de l'Atlas de Belgique — Atlas de Belgique, planches nos 18A-18B (commentaire), 1967.

- FICHEFET J., *Charleroi, étude de géographie urbaine*, Charleroi, Librairie de la Bourse, 1935.
- LECOUTURIER Ph., *Liège, étude de géographie urbaine*, Liège, Vaillant Carmanne, 1930.
- PICARD M., *L'activité industrielle actuelle dans la Basse-Sambre et à Gembloux, étude de géographie économique*, Mons, Institut de Recherches du Hainaut, s.d. (1956).
- SEVRIN R., *Le Hainaut occidental, contribution à l'étude géographique et économique du Tournaisis et des régions d'Ath, de Lessines et de Lens*, 2 vol., Mons, Institut de Recherches Economiques du Hainaut, 1954.
- SPORCK J.A., *L'activité industrielle dans la région liégeoise*, Liège, G. Thone, 1957.

Géographie appliquée

- Comité National de Géographie, *Les applications de la géographie en Belgique*, Bruxelles, 1964.
- SEMINAIRE D'ECONOMIE APPLIQUEE DE L'UNIVERSITE DE L'ETAT A GAND, *Agriculture, rapport du projet du programme national pour l'aménagement du territoire et du développement régional 1967-1970*, Gand, Ministère des Travaux Publics, Commission nationale de l'Aménagement du Territoire, 1966.
- SPORCK J.A. et coll., *Les zones industrielles, projet du programme national d'aménagement et de développement des régions*, Liège, Ministère des Travaux Publics, Commission Nationale de l'Aménagement du Territoire, 1966.
- ZOLLER H., VAES J.Fr., *Le point de la recherche en aménagement du territoire en Belgique*, Louvain, CREAT, 1966.
- Notons également l'existence des *Plans régionaux* et *Plans de secteur* de chaque région du pays.

DIVERS

(contacts avec les autres sciences)

- GEORGE P., *Sociologie et géographie*, Paris, PUF, n° 6, coll. SUP, « Le Sociologue », 1966.
- SORRE M., *Rencontre de la géographie et de la sociologie*, Paris, Rivière, 1957.

ATLAS GENERAUX

- Grand Atlas International Séquoia* (éd. française), Paris, Bruxelles, Séquoia, 1962.
- Oxford Regional Economic Atlas*, 4 vol., London, Oxford University Press, Amen House, 1960-1967.
- Shorter Oxford Economic Atlas of the World*, London, Oxford University Press, Amen House, 3^e éd. 1966.
- CHARDONNET J. (sous la direction de), *Atlas International Larousse*, Paris, Librairie Larousse, 1966.
- SPORCK J.A., PIERARD L., *Atlas de géographie*, Bruxelles, Asedi, 1968.
- TILMONT J., DE ROECK M., *Atlas classique*, Namur, Wesmael-Charlier, 1969.

STATISTIQUES

- BEAUJEU-GARNIER J., GAMBLIN A., DELOBBEZ A., *Images économiques du monde*, Paris. SEDES, publication annuelle.

REVUES

Bibliographie Géographique Internationale, Paris, (publication annuelle de l'Ecole géographique française avec la collaboration de nombreux correspondants étrangers).

Belgique

Bulletin de la Société belge d'Etudes géographiques, Gand.

(Bulletin de la) Société Géographique de Liège.

Bulletin de la Société Royale de Géographie d'Anvers.

La Géographie, bulletin de la Fédération belge des professeurs de Géographie, Gand.

Revue belge de Géographie (anciennement Travaux du Cercle des Géographes liégeois et Travaux du Séminaire de Géographie de l'Université de Liège).

France

Annales de Géographie, Paris, A. Colin.

L'Information Géographique, Paris, J.-B. Baillière.

De plus chaque Institut de Géographie de France possède une revue en propre ou en association avec d'autres Instituts.

Collections

(autres que celles mentionnées dans la rubrique de géographie régionale)

A. Colin, « section de géographie », Paris, A. Colin.

Documentation française, Paris, Secrétariat Général du Gouvernement.

Documentation photographique, Paris, Secrétariat Général du Gouvernement.

« Esprit », Paris, Seuil.

« Europe de Demain », Paris, PUF (3 volumes parus à ce jour).

« France de Demain », Paris, PUF.

« Géographie économique et sociale », Paris, Librairie de Médecis Génin.

« Géographie humaine », Paris, Gallimard.

Ides photographiques, Berne, Kummerly et Frey.

« La culture et les hommes », Paris, Editions Sociales.

Magellan, « La géographie et ses problèmes », Paris, PUF.

Payot, Paris-Lausanne.

« Que Sais-je ? », Le point des connaissances actuelles, Paris, PUF.

« Terre Humaine », Paris, Plon.

« Tiers-monde », Paris, PUF.

Emile MERENNE.

L'UTILISATION DU DOCUMENT EN CLASSE D'HISTOIRE (Cycle d'Observation)¹

Aujourd'hui, il semble que la nécessité d'utiliser le document en classe d'histoire est incontestable si nous voulons donner à notre enseignement toute sa valeur, c'est-à-dire sa fonction *formatrice*.

Cependant le document offre un autre avantage dont on a peu parlé jusque-là : il a sa place dans la *recherche des aptitudes*.

En effet, dans l'enseignement habituel de l'histoire les exercices traditionnels — interrogation, *récitation* de la leçon, rédaction d'un devoir — fournissent des indications sur les possibilités d'acquisition de connaissances de l'élève (son attention, sa méthode de travail, sa mémoire, sa volonté d'apprendre, sa faculté de compréhension) et aussi sur la qualité de son expression, la précision de son vocabulaire. Mais ces renseignements ne peuvent être que glanés de-ci de-là, au gré des exercices ; il n'y a pas la recherche systématique d'une faculté donnée.

L'enseignement par les méthodes actives, à l'aide du document, permet cette recherche systématique et de ce fait entraîne une meilleure connaissance de chaque élève, avantage appréciable pour pouvoir atteindre deux des nombreux buts que s'est fixé l'enseignement :

1. La formation de la personnalité ;
2. L'orientation de l'élève en fonction de cette personnalité.

Bien entendu, l'enseignement de l'histoire n'est pas le seul à permettre cette découverte des aptitudes et d'autres disciplines sont certainement plus aptes à révéler telle ou telle qualité particulière, mais, même si nous ne pouvons participer que faiblement à cette recherche, nous ne devons pas négliger les occasions qui nous sont offertes d'aider à la meilleure connaissance des enfants.

Quelles sont les aptitudes particulières que les exercices faits à partir de l'étude de documents peuvent révéler ?

- la capacité d'observation et d'analyse ;
- la capacité de raisonnement ;
- la capacité d'invention et d'imagination ;

¹ Le cycle d'observation groupe les deux premières années de l'enseignement secondaire français (classes de 6^e et 5^e). Il est suivi du cycle d'orientation (4^e et 3^e) et du second cycle conduisant aux différents baccalauréats.

- la capacité de comparaison ;
- le sens artistique ;
- le goût du concret ;
- l'habileté manuelle.

Il y en a sans doute d'autres...

La difficulté n'est pas dans l'observation de ces aptitudes comme nous allons le voir, mais dans la méthode de notation. Il est nécessaire de multiplier les exercices révélateurs avant de pouvoir affirmer que tel élève a telle ou telle qualité : pour cela nous disposons de deux genres d'exercices :

1. *Les exercices normaux* (interrogation, croquis, compte rendu...) auxquels nous attribuons une note chiffrée. Il conviendrait de faire figurer à côté de chaque note chiffrée — au moins sur notre page de carnet de notes — un signe précisant la qualité requise pour bien réussir cet exercice :
par exemple :
— 13 . O = note obtenue au cours d'un exercice d'Observation,
— 18 : R = note obtenue au cours d'un exercice de Raisonnement.
2. *Les exercices à partir de l'étude de documents* : ceux-ci peuvent être évidemment une vérification des connaissances et dans ce cas ils entrent dans la catégorie précédente des exercices normaux.

Néanmoins, le plus souvent, ils sont intégrés à la leçon, ils en sont la base, le point de départ de la redécouverte d'une connaissance et de ce fait donnent lieu à une question orale. Un seul élève va y répondre ... quel dommage ! Quelle belle occasion manquée de savoir ce qu'auraient répondu les autres !

Comment faire ? Le temps manque pour permettre aux élèves de prendre une feuille, d'y noter leur réponse, réponse qu'il faut soustraire à leur correction immédiate. Le corrigé est fait aussitôt oralement pour permettre d'avancer dans la leçon, de découverte en découverte.

Pour me permettre d'avoir les réponses des élèves sans freiner le rythme de la leçon, j'utilise depuis quelques années un procédé qui me paraît satisfaisant (et qui a l'avantage de plaire aux enfants).

Les élèves ont le document sous les yeux ; une question leur est posée oralement et aussitôt, pendant qu'ils réfléchissent, je leur distribue une petite feuille sur laquelle, ils indiquent leur nom et leur réponse ; les feuilles sont immédiatement relevées et la réponse correcte est donnée instantanément (on peut aussi étudier d'autres réponses exposées oralement, les critiquer...), puis on passe à une autre étape de la leçon pendant que je mets de côté les réponses écrites que j'aurai tout loisir d'étudier en dehors de la classe afin d'y déceler chez les élèves la présence — ou l'absence — de la qualité ou des qualités que cet exercice réclamait.

Voyons maintenant à l'aide de quelques exemples le genre de renseignements que l'on peut obtenir à partir du document.

1. La mémoire.

En ce qui concerne la mémoire, il est inutile de donner des exemples précis, notre discipline fait constamment appel à elle. Mais il est important de l'évaluer pour chaque élève quantitativement et qualitativement : mémoire auditive, mémoire visuelle, mémoire imaginative...

2. La compréhension.

Traversant un village des Alpes, Jules César disait à ses compagnons : « J'aimerais mieux être le premier dans ce pauvre village que le second dans Rome ».

Question : Quel trait de caractère de César révèle cette phrase ?

3. L'observation.

La faculté d'observation est assez facile à déterminer sans qu'on puisse malheureusement savoir pour quelle part l'attention la favorise et l'inattention la désavantage.

Le cours d'histoire permet de nombreux exercices d'observation à partir de documents figurés. Par exemple : « Décrire, à partir d'un bas-relief un bateau crétois ».

On est très surpris de la variété des résultats allant de la description en quelques mots à la description de plusieurs lignes. Ce qui compte ici, ce n'est ni le mot juste ni la richesse du vocabulaire. Expression aisée et observation ne vont pas forcément de pair. Il convient surtout de noter le nombre de détails observés. Le commentaire peut d'ailleurs être remplacé par un dessin.

4. Le raisonnement.

— Exercice de réflexion :

Exercice 1 : texte de Polybe, se résumant en cette idée :

« Le Consul Anicius n'appréciant pas la musique harmonieuse exécutée par des musiciens grecs leur demande de simuler un combat ».

Question : Que conclure de cette attitude du Consul ?

— Les élèves qui ont une logique un peu sèche répondent :

« Le consul n'aimait pas la musique ».

— Ceux qui réfléchissent et ont du bon sens écrivent :

« Si un Consul n'est pas capable d'apprécier la musique harmonieuse, que devait-il en être du peuple ! »

- Les autres inventent une réponse plus qu'ils ne cherchent à raisonner.

Exemple 2 :

A l'aide de ces quelques lignes d'Hérodote sur les Thermopyles :

« Les officiers des barbares, postés derrière les rangs, le fouet à la main, poussaient en avant les soldats à force de coups... Il en périssait un grand nombre, sous les pieds de leurs propres compagnons d'armes. Mais on n'en faisait aucun cas ».

Questions :

Où étaient les officiers ?

Pourquoi avaient-ils des fouets ?

Que faut-il déduire de ces remarques ?

5. La capacité d'invention ou d'imagination.

Exercice d'imagination :

Imagination n'a pas ici le sens qu'on lui donne le plus souvent ; il faut plutôt entendre mobilisation de connaissances pour créer une représentation nouvelle.

Par exemple : « En vous inspirant du passage de l'Enéide où Virgile montre le Dieu Vulcain fabriquant pour Enée un bouclier de bronze où il a représenté par avance la victoire d'Actium, imaginez :

- soit un récit où un personnage historique parlant d'un événement qu'il n'a pu connaître.
- soit une sculpture représentant une scène qui ne s'est pas encore déroulée au moment de la réalisation de l'œuvre ».

Mais l'imagination est aussi la faculté de « recréer » par la pensée un objet décrit.

Ici de nombreux exercices sont possibles :

Exemple 1 :

A partir du portrait de Charlemagne par Eginhard, il est demandé aux élèves de dessiner le costume franc.

Exercice fructueux puisqu'il permet de corriger des erreurs : pour certains élèves (à l'imagination débordante !) peu sensibles au précis de la description, la « saie » est boutonnée !

Exemple 2 :

D'après le texte d'Hérodote relatif à la navigation sur l'Euphrate, dessiner un des bateaux fabriqués en Arménie qui descendaient jusqu'à Babylone.

- Quelle surprise plus tard, lors de la projection du film géographique « Les problèmes du Moyen-Orient » (Filmathèque de l'I.P.N. à Paris) de constater que de nos jours en Irak la même embarcation cylindrique est encore utilisée — Peut-on trouver meilleur moyen de faire sentir aux élèves la réalité de l'Histoire.

Nous pouvons noter encore un exercice qui permet de juger la valeur de l'imagination de l'enfant et qui comme dans l'exercice précédent permet de lui donner conscience de la réalité historique.

- lecture d'une page de l'Odyssée : Nausicaa indique à Ulysse le chemin du palais de son père...

Tout en lisant le texte, les élèves dessinent le plan du domaine et mettent en place les vergers, la source, les peupliers et les moutons.

Quand ils ont fini, ils constatent avec surprise que leurs dessins se ressemblent tous, compte tenu de l'inégalité des talents artistiques.

La description d'Alkinoos était donc précise et ne laissait aucune place à l'invention.

6. La capacité de comparaison.

Les exercices d'observation doivent chaque fois que cela est possible déboucher sur une comparaison.

Par exemple : au cours de l'étude de l'art grec, de jeunes élèves de 6^e ayant observé des reproductions de temples sont capables d'analyser les ressemblances et les différences qui existent entre ces temples et pour terminer de les classer en deux grandes « catégories ». (Le professeur peut alors préciser les deux grands ordres d'architecture).

De nombreuses comparaisons : l'éducation spartiate et l'éducation athénienne — la religion des Hébreux et celle des autres pays de l'Antiquité — les conditions de l'agriculture en Egypte et en Grèce — la sculpture classique grecque et la sculpture hellénistique — une église romane et une église gothique — la carte de l'empire franc à la mort de Charlemagne et celle du royaume de Pépin le Bref ...

- Mais au cours de ces nombreux exercices quelles différences nous pouvons noter dans l'habileté des élèves ! Certains sont très capables de s'élever à la synthèse nécessaire, d'autres n'y arrivent pas car ils s'attachent trop à des détails secondaires, qui leur sont inutiles.

7. Le sens artistique.

L'étude des œuvres d'art, source essentielle de sujets de comparaison, permet en outre de remarquer les élèves qui ont un sens artis-

tique ; ceux qui notent la fixité d'une attitude, le manque d'expression d'un visage, la raideur des plis d'un vêtement.

8. Le goût du concret.

C'est au cours de visites de musées ou de monuments de la région que le professeur pourra observer l'intérêt que chacun de ses élèves porte à l'objet ; mieux il verra quels aspects concrets frappent davantage chacun des élèves : est-ce l'aspect technique ? (quels instruments, quels moyens ont été utilisés pour sa réalisation) ; est-ce l'aspect artistique ? (Cet objet est beau... ou bien il ne plaît pas... l'artiste était habile ou non...) ; est-ce l'aspect humain ? (les efforts et le temps nécessaires aux hommes qui ont travaillé à exécuter l'objet).

9. Habileté manuelle.

Enfin, le professeur d'histoire a au cours de ces sorties ou en classe, à partir de documents figurés, l'occasion de déceler l'habileté manuelle de ses élèves. Que de différences entre l'exécution d'une reproduction en pâte à modeler des fortifications romaines devant Alésia, d'après le récit de Jules César (la Guerre des Gaules) ou encore dans le dessin de ces mêmes fortifications, ou d'un bateau phénicien, etc... Le professeur voit pendant cet exercice la compétence de l'élève, comment il se sert de ses instruments, la précision de ses gestes, sa minutie dans le travail, etc.

Avant de terminer ce propos, notons que le document, s'il permet de déceler certaines aptitudes, de les jauger parfois, favorise en outre, grâce à la répétition des différents exercices dont nous n'avons vu que quelques exemples ici, le développement des qualités de nos élèves.

Ainsi la valeur éducative de notre discipline est renforcée par le document ; celui-ci est un moyen de consolider la situation d'une discipline dont nous savons bien qu'elle n'a pas que des amis...

Andrée BELIARD,
Lycée Banville - Moulins.

LEÇONS-TYPES.

L'EVOLUTION DU DROIT DE VOTE EN BELGIQUE DEPUIS 1830

Classe de 2^e année du tronc commun.

I. BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

- PIRENNE H., *Histoire de Belgique*, T. III et IV, Bruxelles, la Renaissance du livre, 1952.
VAN KALKEN F., *La Belgique contemporaine*, Paris, A. Colin, 1930.
DEHARVENG, J., *Histoire de la Belgique contemporaine*, T. I., Bruxelles, Dewit, 1928-30.

OUVRAGES SPECIAUX

- GILISSEN J., *Le régime représentatif en Belgique depuis 1790*, Bruxelles, la Renaissance du livre, 1958.
PICARD E., *Histoire du suffrage censitaire en Belgique depuis 1830*, dans *Pandectes belges*, T. VIII, Bruxelles, Larcier, 1882.
BANNING E., *Histoire parlementaire depuis 1830*, dans *Patria Belgica*, T. II, 1873.
HYSMANS L., *Histoire parlementaire de la Belgique (1830-1893)*, 10 vol., 1877 et ss, Bruxelles.
HOJER C.H., *Le régime parlementaire belge de 1918 à 1940*, Upsal et Stockholm, 1946.
STRUYF J., *L'entrée du parti ouvrier au parlement (1885-1894)*, Nova et Vetera, XXVIII, 1950, p. 248-270.
DELSINNE L., *Le parti ouvrier belge des origines à 1894*, Bruxelles, la Renaissance du livre, 1954.
PIERSON M.A., *Histoire du socialisme en Belgique*, Bruxelles, Publication de l'Institut Emile Vandervelde, 1953.
DE SMET, EVALENKO et FRAYES, *Atlas des élections belges, 1919-1954*, Bruxelles, Institut Solvay, 1960 (ULB, Institut de sociologie Solvay, Coll. de Science politique).

SOURCES IMPRIMEES

Les annuaires statistiques de la Belgique, Ministère de l'Intérieur.
Les Moniteurs belges.

MANUELS

- HAYT F., *Histoire générale*, T. II, Namur, Wesmael-Charlier, 1963.
GOTHIER L., *Histoire universelle*, T. II, Liège, Dessain, 1957.
GYSELS G. et VAN DEN EYNDE M., *Les temps contemporains (1848-1959)*, *Histoire de Belgique*, Liège, Coll. Sciences et Lettres, 1958.
VERNIERS L., *Initiation civique*, Bruxelles, De Boeck, 1947.

II. MATERIEL DIDACTIQUE

1. Tableaux muraux.

- a) Evolution du nombre d'habitants et du nombre d'électeurs en Belgique de 1830 à nos jours (voir modèle en annexe).
- b) Evolution du pourcentage d'électeurs par rapport au nombre d'habitants en Belgique de 1830 à nos jours (dévoiler les différentes parties de ces tableaux au fur et à mesure de l'évolution de la leçon).

2. Affiches.

- a) Convocation des électeurs montois pour le Congrès National (photocopie d'une affiche conservée à la Bibliothèque de l'Etat à Mons).
- b) Convocation des électeurs aux élections législatives de 1965 (voir Commissariat d'arrondissement ou administrations communales).

3. Listes et convocations électorales.

- a) Elections législatives de 1839.
- b) Elections législatives de 1965.

4. Projection à l'épiscopes.

a) Textes :

- 1. Manifeste d'ouvriers publié par Léon Defuisseaux en 1866, reproduit dans *Documentation* n° 9, Ministère de l'Education Nationale, p. 142.
- 2. *Le Catéchisme du Peuple*, Alfred Defuisseaux, 1886, Archives de l'Etat à Mons.
- 3. Journal « *L'Education Populaire de Charleroi* » en date du 6 janvier 1891, Archives de l'Etat à Mons, (voir article en annexe).
- 4. Annonce publicitaire concernant une brochure de Mlle Gatti de Gamond sur le droit de suffrage des femmes, publiée par le journal « *Le Peuple* » le 18 novembre 1901.
- 5. *Moniteur belge* : 16 avril 1893 ; 12-13 mai 1919 ; 22 avril 1948.

- b) *Iconographie* : gravures représentant des manifestations pour l'obtention du S.U. dans PIRENNE, (o.c. p. 200, 212 et 243) et dans CLIO XX^e, n° 28, p. 5.

5. Textes stencillés.
(Voir ci-dessous.)

6. Dictionnaire.

III. METHODE

(Contrôles de compréhension)

Induction.

Synthèses partielles.

Synthèse finale.

IV. DEVELOPPEMENT DE LA LEÇON

1. Point de départ.

- a) Rappel d'un voyage scolaire : La visite du Palais de la Nation.
→ rôle et choix des députés et des sénateurs.
- b) Affiche des élections législatives de 1965 et convocations électorales apportées par les élèves.
— document stencillé : art. 47 de la Constitution belge actuelle.
→ conditions pour être électeur en 1965 ?

2. Motivation.

Ces conditions ont-elles toujours été les mêmes depuis l'indépendance de la Belgique ?

3. Le suffrage censitaire.

- a) *Photocopie d'une affiche convoquant à Mons les électeurs pour le Congrès National* (Bibliothèque publique de l'Etat à Mons).
 - 1. Quelles sont les conditions pour être électeur au Congrès National ?
 - 2. Comparez ces conditions avec celles qui sont requises actuellement.
- b) Document stencillé :
« *La source de tous les pouvoirs réside dans les élections. Or, à qui appartient-il de les constituer ? A ceux qui sont intéressés à leur maintien, au bon ordre, à la prospérité et à la tranquillité de l'Etat. Personne n'est aussi intéressé à tout cela que celui qui possède une fortune quelconque et un cens qui la représente* ». •
(Intervention du député Le Hon à la séance de la Chambre du

6 janvier 1831, cité par VERNIERS L., *Initiation civique*, p. 47, Bruxelles, De Boeck, 1947).

— D'après Le Hon, à qui devait-on réserver le droit de vote ? Pourquoi ?

c) Document stencilé :

Conditions pour être électeur d'après l'art. 47 de la Constitution belge du 7 février 1831 :

1. être Belge de sexe masculin ;
2. être âgé de 25 ans accomplis ;
3. payer un cens électoral de 20 à 100 florins suivant le lieu de résidence.

— Comparez avec les conditions pour être électeur au Congrès national. Le minimum de contributions directes requis est de 20 florins, ce qui équivaut à 42,30 F de l'époque. Or à ce moment un ouvrier de l'industrie linière gagnait environ 0,80 F par jour.

— A combien de journées de travail la contribution électorale minimale équivaut-elle ?

d) *Première synthèse partielle.*

Suffrage censitaire (1831) : droit de vote aux citoyens, âgés de 25 ans minimum, qui paient le cens électoral.

e) *Nombre d'électeurs :*

Une liste électorale de 1839 d'une commune de la région ; nombre d'habitants de cette commune à cette époque.
Tableaux muraux.

4. Le suffrage universel plural.

- a) Projection de deux pages photocopiées d'un manifeste d'ouvriers, publié en 1866 par Léon Defuisseaux et reproduit dans *Documentation* n° 9 du Ministère de l'Education Nationale.

Analyse de l'extrait suivant :

« Ce que nous voulons avant tout, c'est l'abolition du cens. Nous la voulons avec toute l'énergie dont sont capables des hommes qui, privés jusqu'à présent de toute participation au gouvernement du pays, comprennent que de cette participation dépend l'avenir presque tout entier de leur classe ».

— Que réclament les ouvriers ? Pourquoi ?

- b) Projection du *Catéchisme du Peuple* d'Alfred Defuisseaux.

9 — *Que faut-il donc pour faire d'un esclave un homme libre ?*

R — *Il faut lui donner le droit de vote, c'est-à-dire établir le suffrage universel.*

Analyse de l'extrait suivant :

10 — *Qu'est-ce que le suffrage universel ?*

R — C'est le droit pour tout citoyen, mâle et majeur de désigner son député en lui donnant mission de faire des lois pour les travailleurs.

11 — Par qui se font maintenant les lois en Belgique ?

R — Les lois se font maintenant en Belgique par les riches, pour les riches et contre les pauvres.

1° Expliquez le sens de l'expression : suffrage universel.

2° Pourquoi sera-t-il intéressant pour les ouvriers de pouvoir participer aux élections ?

3° La majorité des députés seront-ils d'accord ? Pourquoi ?

c) Projection d'une lettre de Liège, datée de janvier 1891, signée par MM. Braconier, d'Andrimont, Dupont, Montefiore, Lévy, sénateurs — Frère Orban, Jamme, Neef, Neujean, Magis, Julien, Warnant, députés — et publiée dans le journal *Education Populaire de Charleroi* à la date du 6 janvier 1891 sous le titre : *Le suffrage universel n'est pas possible actuellement en Belgique.*

Analyse de l'extrait suivant :

« Quelle raison nouvelle nous forcerait à substituer le nombre brutal et ignorant au nombre intelligent et éclairé ?

Nous la cherchons en vain...

Lorsque un grand nombre de citoyens aspirent à prendre part à la vie publique, c'est une faute politique grave de leur refuser l'exercice du droit de suffrage, s'ils sont capables de l'exercer. Mais le sont-ils ? »

— Pourquoi, d'après ces députés et sénateurs, n'est-il pas possible d'accorder le suffrage universel ?

d) Projection :

1° Une manifestation en 1886 (PIRENNE, T. IV., p. 200) ;

2° Troubles à Jolimont en 1893 (*Clio* XX^e, n° 28, p. 5).

— Le S.U. sera-t-il facile à obtenir ?

e) Projection :

***Moniteur* du 16 avril 1893 : ordre du jour de la réunion de la Chambre prévue pour le 18 avril 1893 : révision de l'article 47 de la Constitution.**

f) Document stencilé :

Conditions pour être électeur d'après l'art. 47 de la Constitution belge révisée le 18 avril 1893 :

1° être Belge de sexe masculin ;

2° être âgé de 25 ans accomplis.

En outre, obtiennent un vote supplémentaire :

— le père de famille, âgé de 35 ans et occupant une habitation qui

représente 5 F d'impôt personnel au moins ;

- *le propriétaire d'un immeuble valant 2.000 F ou d'une rente de 1.000 F.*

Obtiennent deux votes supplémentaires :

- *les capacitaires, porteurs d'un diplôme d'enseignement supérieur ou de fin d'humanités.*

Un électeur ne peut toutefois cumuler plus de trois voix.

- *Faut-il encore payer un cens pour être électeur ? Tous les Belges sont-ils égaux ?*

g) Deuxième synthèse partielle :

Suffrage universel plural (1893) :

- *universel : tous les citoyens âgés de 25 ans minimum, ont droit de vote.*
- *plural : des voix supplémentaires sont accordées aux propriétaires, pères de famille, diplômés d'humanités...*

h) Nombre d'électeurs :

Tableaux muraux.

Mais sur 1.370.687 électeurs

- { 853.628 ont une voix
- { 293.678 ont deux voix
- { 223.381 ont trois voix

et le total des suffrages s'élève à 2.111.217.

- *Les électeurs à une voix vont-ils être satisfaits ? Pourquoi ?*

5. Le suffrage universel pur et simple.

a) Projection :

Manifestations en 1899 et 1911 (PIRENNE, T. IV, p. 213 et 243)

→ La lutte continue.

b) Document stencilé :

« L'égalité dans la souffrance et dans l'endurance a créé des droits égaux à l'expression des aspirations publiques... »

Le Gouvernement proposera aux Chambres de réaliser la consultation nationale sur la base du suffrage égal pour tous les hommes dès l'âge de la maturité requise pour l'exercice des droits civils... »

(Extrait du discours du roi Albert devant le parlement le 22 novembre 1918, dans *Moniteur belge*, année 1918, n° 327).

1° A quelle date le roi Albert a-t-il prononcé ce discours ?

2° Que vous rappelle novembre 1918 ?

3° Que proposera aux Chambres le gouvernement belge ?

4° En quoi ceci va-t-il modifier le système électoral ?

5° Comment le roi Albert justifie-t-il ce changement ?

c) Projection :

Loi électorale du 9 mai 1919 (*Moniteur* du 12-13 mai 1919).

d) *Troisième synthèse partielle :*

Suffrage universel pur et simple (1919).

universel :

— droit de vote à tous les citoyens âgés de 21 ans minimum;

pur et simple :

— une seule voix par électeur.

e) *Nombre d'électeurs :*

Tableaux muraux.

6. Le suffrage féminin. (1948)

a) *Projection :*

Annonce publicitaire parue dans le journal *Le Peuple* du 18 novembre 1901 :

« Le droit de suffrage des femmes, par Mlle Gatti de Gamond ». Au XIX^e siècle, et quand tous les hommes votent, sauf les criminels et les fous, le refus du droit de vote aux femmes équivaut au refus opposé aux femmes, au moyen âge, de leur reconnaître une âme. Dans les deux cas, c'est refuser de reconnaître la conscience de la femme.

Prix : 6 F le mille.

En vente à la librairie du Peuple, rue des Sables, 85, Bruxelles.

Mais peu d'enthousiasme, en général, à l'égard du vote féminin.

b) *Projection :*

Moniteur du 22 avril 1948 : loi électorale du 27 mars 1948.

c) *Quatrième synthèse partielle :*

Droit de vote aux femmes (1948).

d) *Nombre d'électeurs :*

Tableaux muraux.

Matérialisation : comparer l'épaisseur des listes électorales de 1839 et de 1965 !

V. LEXIQUE

Pendant la leçon, les élèves ont été amenés à rechercher au dictionnaire le sens des mots suivants : législatif, cens, suffrage, droit de patente. Ces termes et leur signification ont été copiés sur le tableau de gauche et dans le cahier des élèves (page de gauche ou au carnet répertoire).

VI. APPLICATIONS

1. Traduire dans un tableau l'évolution du pourcentage d'électeurs

par rapport au nombre d'habitants de la Belgique.

2. Donner l'évolution du nombre d'électeurs et du chiffre de la population de la commune où est situé l'établissement ; demander aux élèves d'établir un tableau semblable à celui qui leur a été donné en classe pour toute la Belgique.
3. Calculer le pourcentage du nombre d'électeurs de la commune par rapport au chiffre de la population ; établir un tableau évolutif.

VII. QUESTIONS D'EXAMEN OU D'INTERROGATION

1. Donner le tableau de l'évolution du pourcentage d'électeurs par rapport au nombre d'habitants ; demander l'explication de cette évolution dans son ensemble ou de l'une ou l'autre variation particulièrement intéressante.
2. Evolution de la composition de la Chambre.

<i>Années</i>	<i>Totaux</i>	<i>Cath.</i>	<i>Lib.</i>	<i>Soc.</i>	<i>Comm.</i>	<i>Divers</i>
1847	108	53	55	—	—	—
1848	108	25	83	—	—	—
1892	152	92	60	—	—	—
1894	152	104	20	28	—	—
1914	186	99	45	70	—	2
1919	186	73	34	40	—	9
1946	212	92	17	69	23	1
1949	212	108	20	77	7	—
1965	212	77	48	64	6	17

— Quelle a été l'influence de l'avènement du S.U. plural et du S.U. pur et simple sur la composition de la Chambre ?

3. Donner la signification des termes suivants, formez une phrase :
 - Suffrage ;
 - Suffrage censitaire ;
 - Suffrage universel plural ;
 - Suffrage universel pur et simple.
4. Choisir quelques extraits du texte : « *Le suffrage universel n'est pas possible actuellement en Belgique* ». Cf. ci-dessous.
 - Citez une raison pour laquelle, d'après les auteurs de ce texte, le suffrage universel est impossible.
 - Trouvez un argument pour réfuter le motif cité.

VIII. COORDINATION

- a) Mathématiques :
Calcul du pourcentage (avant la leçon).
- b) Morale :
Droits et devoirs des citoyens en matière électorale.
- c) Français :
Vocabulaire électoral.

IX. ANNEXES

1. Article paru dans le journal « *L'Education Populaire de Charleroi* » en date du 6 janvier 1891 :

« Le suffrage universel n'est pas possible actuellement en Belgique »

On dit : les circonstances sont changées depuis quelques années. Qu'est-ce donc qui est changé ? Quelle raison nouvelle nous forcerait à substituer le nombre brutal et ignorant au nombre intelligent et éclairé ?

Nous la cherchons en vain. Il y avait moins d'adhérents, ajoutait-on, au suffrage universel qu'on en compte aujourd'hui. Sans doute ; mais est-il mieux justifié ? Mais est-il meilleur ? Nous ne le croyons pas. S'imagine-t-on que le pays, dans son ensemble, y soit plus disposé aujourd'hui qu'il ne l'a été jusqu'à présent ?

Lorsque, par l'usage des libres institutions, l'éducation d'un peuple en est arrivée à ce point qu'un grand nombre de citoyens aspirent à prendre part à la vie publique, c'est une faute politique grave et un déni de justice de leur refuser l'exercice du droit de suffrage, s'ils sont capables de l'exercer. Mais le sont-ils ?

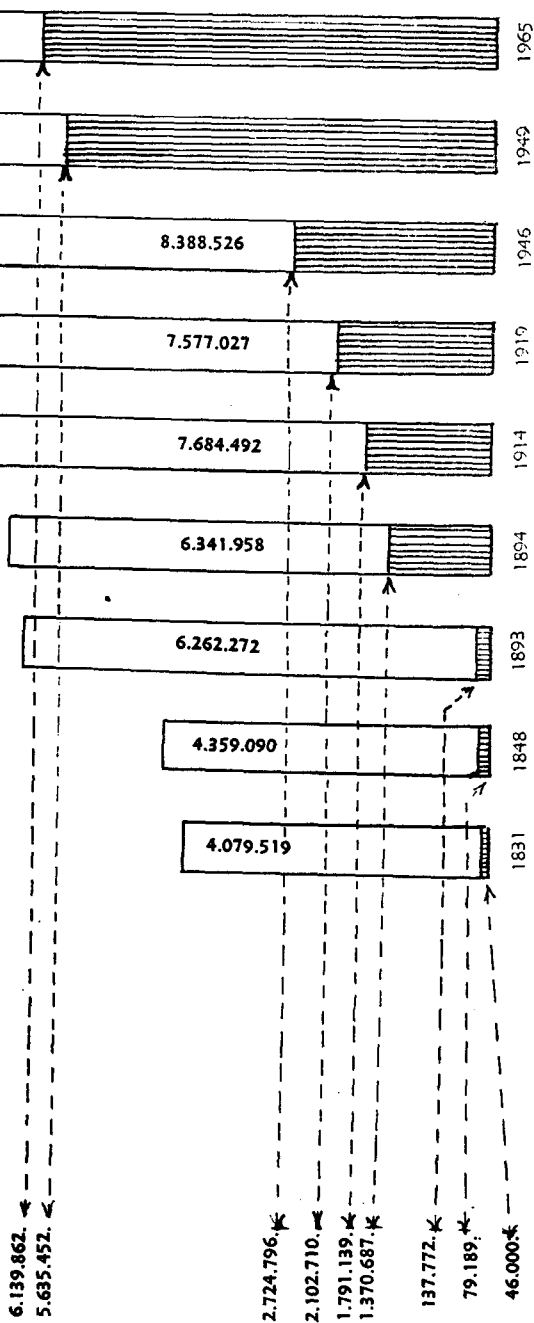
Nous savons qu'un certain nombre de personnes, faisant abstraction de ces considérations, ne voyant que les difficultés présentes, ferment les yeux sur le lendemain, se font l'illusion de croire qu'en concédant le suffrage universel on va obtenir l'apaisement et la sécurité. Il est facile de comprendre que, le jour où il sera établi que les pouvoirs publics abdiquent devant la menace et l'intimidation, il n'y aurait plus ni repos, ni trêve devant des exigences dont on connaît dès à présent le programme.

Le suffrage universel est impuissant à donner ce qu'on promet en son nom. On le représente aux masses comme l'instrument qui doit changer, améliorer les conditions de l'ouvrier. A-t-il réalisé ce bienfait ? A-t-il supprimé quelque part le conflit entre le capital et le travail ?

La condition de l'ouvrier en Belgique est-elle inférieure à celle des ouvriers des autres pays, et en particulier, de ceux qui ont le suffrage universel ? N'est-ce pas en Angleterre et aux Etats-Unis que

2. Evolution du nombre d'électeurs

1 cm = 1 million de personnes.



*l'on voit incessamment les grèves se renouveler, bien autrement fréquentes, formidables et désastreuses que dans notre pays ? La France et l'Empire d'Allemagne en sont-ils plus préservés que nous ? On compterait donc vainement, sous ce rapport, sur le suffrage universel, et nous ne pensons pas que nos ouvriers, moraux, intelligents, ayant acquis, à force de peines et de sacrifices, une instruction plus ou moins étendue, pourraient croire que c'est en les voyant dans le vote ignorant qu'on leur donnerait les meilleurs moyens d'améliorer leur sort.*¹

Extrait d'une lettre de Liège, datée de janvier 1891 signée par MM. Braconier, d'Andrimont, Dupont, Montefiore-Lévy, sénateurs ; Frère-Orban, Jamme, Neef, Neujean, Magis, Julien Warnant, représentants.

N.B. — Cette note est un bel exemple de mensonge par omission : les auteurs n'indiquent pas que le certificat de capacité est délivré uniquement pour les élections provinciales et communales !

2. Evolution du nombre d'électeurs (voir tableau).

Christian TRICNAUX.

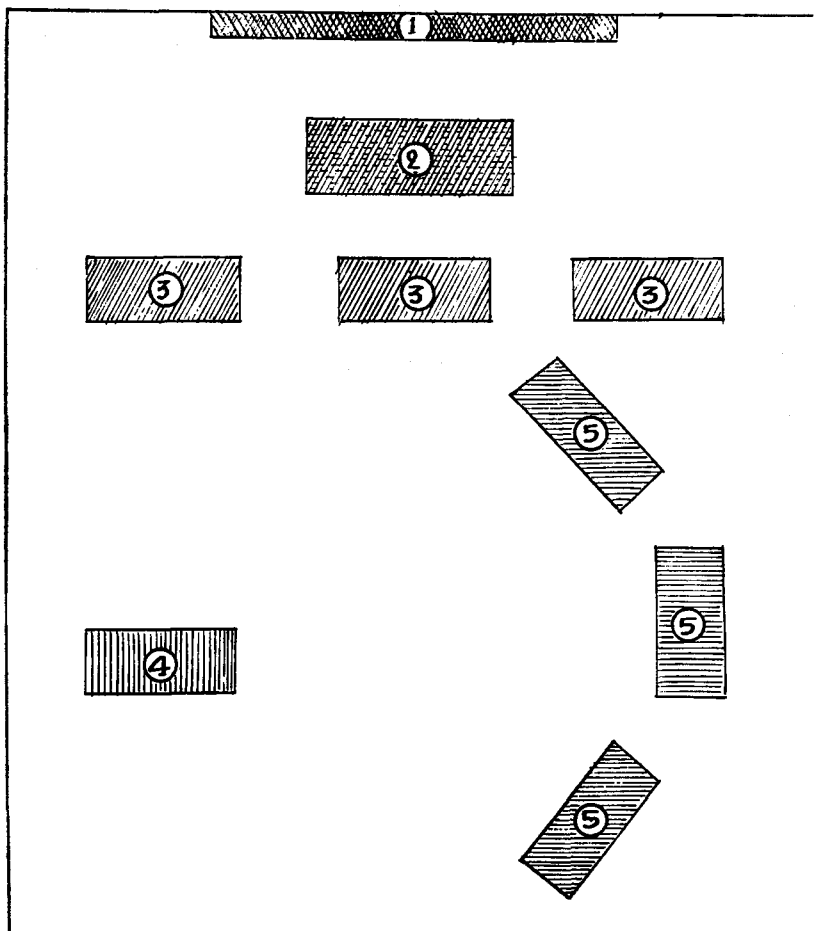
1. Aux termes du n° 14 de l'article 1^{er} de la loi du 24 août 1883, sont électeurs sans aucune condition de cens, « les lauréats... des concours organisés entre les élèves de la division supérieure des écoles primaires, et la même division des écoles d'adultes, le titre étant représenté par le certificat de capacité. »

Les concours ont lieu chaque année entre les élèves des écoles officielles, adoptées ou privées, devant les jurys institués par l'autorité. Pour être lauréat et recevoir le diplôme de capacité, il suffit d'obtenir les trois cinquièmes des points.

Tous ceux qui ont fait des études, dans une école primaire ou dans une école d'adultes et qui prouvent qu'ils les ont faites avec fruit, sont donc électeurs de droit.

La loi n'exclut du droit de suffrage que ceux qui sont absolument ignorants. »

AMENAGEMENT DE LA CLASSE



LEGENDE

- (1) Tableau sur lequel peuvent être épinglés des documents.
- (2) Bureau du professeur transformé en comptoir d'auberge.
- (3) Bancs devenus tables d'auberge.
- (4) Banc transformé en établi de forgeron.
- (5) Bancs devenus échoppes des marchands.

**EVOCATION HISTORIQUE
DE LA VIE URBAINE
Classe de 6^e
NOTES DIDACTIQUES**

Ce travail a été fait dans le cadre du cours d'histoire, en guise d'exercice de synthèse sur l'étude des villes en classe de sixième ancienne, et sur la base des textes ci-joints et d'autres documents étudiés en classe, il a été demandé aux élèves de réaliser une « saynète » évoquant :

— un atelier d'artisan ;

— une foire ;

— une auberge ;

— une maison communale ;

et d'imaginer des conversations entre des gens de l'époque en se référant exactement à la matière étudiée.

Les élèves ont *spontanément* réalisé un décor et des costumes et ont monté un petit spectacle.

Ce travail n'est au départ qu'une formule active d'interrogation orale nécessitant de la part des élèves une connaissance précise de la matière étudiée au cours d'une série de leçons (voir notes ci-dessous).

Les élèves ont fait seules le montage et le texte de la pièce qui a été corrigé du point de vue forme au cours de *français*.

Les décors, vêtements et ustensiles ont pu être fabriqués au cours des *activités parascolaires de céramiques et de couture*, ainsi qu'avec la collaboration des cours de *travaux manuels et de dessin*.

L'aménagement de la classe peut être réalisé en 10 minutes selon le plan ci-joint.

Les textes de références sont joints également au travail.

Scène I.

Reconstitution d'un atelier de forgerons.

Matériel :

un banc de la classe ;

reproduction d'une enclume sur carton fort ;

(collaboration du professeur de dessin-travaux manuels)

outils : marteaux, tenailles, clés, soufflet ;

vêtements de travail : tablier de cuir ;

production de l'atelier : pots en étain ; clés ; objets de métal ;

personnages : un patron, un compagnon, un apprenti.

Remarque. — Collaboration du groupe parascolaire « couture » pour la réalisation des costumes.

Références : « Règlements et privilèges des XXXII Métiers de la Cité de Liège ».

Texte et présentation.

Le patron s'adresse au nouveau compagnon :

— Je suis inscrit à la corporation des fèvres. Une corporation, le sais-tu, est une association à la fois professionnelle, religieuse et militaire. Le doyen qui la préside, m'a communiqué le règlement et je t'en cite l'essentiel :

- aucun artisan ne peut exercer son métier sans faire partie de la corporation ;
- personne ne peut fabriquer une marchandise sans appartenir au métier ;
- l'atelier sera désormais ouvert à l'inspection et les produits de notre forge ne pourront être mis en vente qu'après avoir reçu l'estampille des inspecteurs-jurés ;
- la concurrence est interdite ;
- le repos du dimanche est obligatoire et les heures de travail seront désormais réglées.

Le compagnon :

— Voici une nouvelle intéressante pour moi qui pense à préparer le chef-d'œuvre qui prouvera mon adresse dans la pratique du métier. Je m'exercerai après mes heures réglementaires de travail.

Un jeune homme entre dans l'atelier :

— Maître forgeron, je voudrais apprendre l'art et la pratique de votre bon métier, soit de serrurier, de potier d'étain ou de coutelier. Je quémande la faveur de me mettre à votre service, j'ai de quoi payer le droit d'inscription et je suis natif de la cité.

Le patron :

— Entendu, tu seras logé, nourri, habillé dans ma maison, mais ne recevras aucun salaire. Je t'apprendrai les secrets de notre bon métier de forgeron.

Le patron sort de l'atelier.

Scène II.

Rencontre sur la foire — Reconstitution de boutiques.

Matériel :

les bancs de la classe ;

- a) *étalage* avec dentelles de Bruxelles ;
- b) *étalage* avec dinanderies ;
- c) *étalage* avec céramiques ;
(réalisées par les élèves à l'activité parascolaire : fabrication de céramiques).

Texte et présentation.

- a) Le forgeron rencontre un batteur de cuivre de Dinant qui vient de présenter un exemplaire de dinanderie à un marchand :

Le batteur de cuivre :

— Salut à toi, maître forgeron ; comment vont les affaires ?

Le forgeron :

— Pas mal, merci, mais que fais-tu dans notre bonne cité ?

Le batteur de cuivre :

— Je viens de présenter ce plat, parfait comme l'exige notre règlement, à un groupe de marchands. L'affaire est conclue, allons fêter cela à l'auberge.

- b) Des marchands vendent leurs articles sur la foire.

Trois employés ducaux :

— un maire,

— un conseiller ou échevin,

— un huissier à verge,

passent devant les échoppes et se rendent à l'auberge.

Scène III.

Scène d'auberge.

Matériel :

bancs,

nappes en toile de jute,

chopes.

(collaboration du parascolaire « couture », « céramiques »)

Texte et présentation.

L'aubergiste accueille les clients :

— réclame leurs armes.

Référence : notation sur le règlement des foires au Moyen Age.

« Nous commandons à tous les hôteliers de dire à leurs hôtes qu'ils enlèvent leurs couteaux, épées, armures et bâtons. S'ils ne le font pas, ils paieront l'amende à la place de leur hôte ».

— leur propose de la bière fabriquée dans la cité.
Il les sert dans des chopes.

Un héraut d'armes apporte au maire des documents que celui-ci communique à ses employés.

Le héraut :

— Maiëur, maiëur, le chancelier du duc vient de me remettre ces deux chartes, je crois que c'est important.

Référence : Chartes et franchises accordées aux villes au Moyen Age.

Le maire :

— Chers amis, notre ville vient d'obtenir de nouveaux privilèges. Elle se constitue en commune, elle a le droit de s'administrer elle-même et de former des milices. Nous construirons notre maison communale qui servira de lieu de réunion. Nous élèverons un beffroi dans lequel nous enfermerons la charte qui nous accorde nos nouveaux droits. Le sceau de notre belle ville sera conservé par un échevin.

Un huissier à verge :

— Je vais vous montrer quelques sceaux urbains. Je crois aussi qu'il serait utile de rappeler comment notre administration fonctionne.

Un conseiller ou échevin :

— Vous avez raison, il importe aussi de signaler qui nous a attribué nos pouvoirs.

Le maire :

— Je vais donc vous résumer la situation. Tous vous savez que je détiens mes pouvoirs de notre prince et que je préside le tribunal des échevins. Je me trouve en conséquence dans l'obligation de sauvegarder ses intérêts. Le Conseil désigné également par notre seigneur se charge de l'administration journalière.

Les agents ducaux discutent entre eux à voix basse.

Scène IV.

Annonce du couvre-feu.

Un sergent passe et crie :

— Oyez ! bonnes gens, les trois cris vont bientôt retentir. Marchands, rangez vos affaires et fermez vos boutiques. Nous commandons qu'il n'y ait personne qui se rende sur la foire, la nuit, après que les trois cris auront été faits.

Référence : Réglementation des foires au Moyen Age.

Les marchands ferment leur étalage et se rendent à l'auberge. L'aubergiste les accueille (voir rôle de l'aubergiste précédemment).

Scène V.

Contestations à l'auberge.

Références : Les conflits sociaux dans les villes. Ph. de Beaumanoir (émission de T.V.-scolaire. Les villes au moyen-âge : les conflits sociaux).

Un échevin :

— Je confirme que les intérêts de tous seront respectés car les décisions ne seront prises qu'en conseil en présence de tous. Monsieur le maire jugera si les décisions sont contraires au prince et opposera alors le veto. Quant au conseil communal, lui, il sera élu par la population qui semble contente de notre administration.

Un artisan, assis dans l'auberge, se lève :

— Non, nous, pauvres artisans, les Petits, comme on nous appelle, nous contestons l'administration de la commune détenue tout entière par les hommes riches, les marchands, redoutés d'ailleurs par la population à cause de leur fortune, de leur dignité, de leur parenté. C'est dans les métiers les plus populaires comme par exemple : les tisseurs de Bruges, les batteurs de cuivre de Dinant que se font les réclamations les plus vives, car nous n'oublions pas que nous ne sommes que de simples salariés travaillant pour le compte de la gilde marchande qui nous fournit la matière première mais réglemente et surveille le travail et va jusqu'à prononcer la mort en cas de grève ou de réunion non autorisée. N'est-ce pas inadmissible ? Eh bien, nous nous révolterons ! Oui, nous nous révolterons jusqu'au moment où nous recevrons ces augmentations désirées et que nous obtiendrons la participation à l'administration de la commune. Nous sommes des hommes comme les autres, n'est-ce pas confrères ?

Un autre artisan :

— Certainement, et les grands nous briment trop souvent.

Un marchand :

— Même les modestes boutiquiers comme nous restent soumis aux règlements souvent trop stricts des marchands riches affiliés aux hanses importantes. En effet, chacun a le droit d'acheter en gros au port, mais quand il s'agit d'installer notre échoppe dans la rue, nous nous heurtons à une réglementation sévère. La vente nous est seule permise dans les halles ou dans les foires périodiques. Les amendes pleuvent sur ceux d'entre nous qui enfreignent les lois établies par les patriciens.

Scène VI.

Le couvre-feu.

Un deuxième sergent passe en criant et va avertir les clients de

l'auberge que la nuit tombe et qu'il va sonner le couvre-feu.

— Ohé, Ohé, Ohé ! Bonnes gens, les trois cris ont retenti. L'accès de la foire est interdit.

Il entre dans l'auberge, il interpelle le patron :

— François, le moment est venu de fermer ton auberge.

Les clients se lèvent, se dispersent.

L'aubergiste ferme son établissement.

Aménagement de la classe.

Légende.

1. Tableau sur lequel peuvent être épinglés des documents.
2. Bureau du professeur transformé en comptoir d'auberge.
3. Bancs devenus tables d'auberge.
4. Banc transformé en établi de forgeron.
5. Bancs devenus échoppes des marchands.

REFERENCES

Extraits des règlements et privilèges des XXXII métiers de la Cité de Liège.

Les fèvres (forgerons).

Nous, les gouverneurs, jurés du bon métier des fèvres de la Cité de Liège, à tous ceux qui verront ces articles, salut...

Nous faisons savoir que chacun est tenu de maintenir les règlements et privilèges dont le métier des fèvres est muni.

1. *Personne ne pourra travailler ni vendre nos ouvrages de fer battu, de fonte, d'étain... s'il n'appartient à notre bon métier des fèvres... et s'il n'est pas natif de la cité... sous peine d'amende dont la moitié est donnée à la cité et l'autre moitié à notre bon métier.*
2. *Quiconque voudra apprendre l'art et pratique de notre bon métier, soit de serrurier, de potier d'étain ou de coutelier... se mettra ainsi au service d'un maître, se devra de payer des droits... S'il ne le fait pas, il sera contraint de le faire et le maître qui l'emploie paiera une amende au profit du métier.*
4. *Les maîtres ouvriers des potiers d'étain ne pourront fondre, vendre le métal brut, que si la qualité du métal a été contrôlée.*
5. *... est ordonné que tous les maîtres ouvriers de notre bon métier faisant couteaux, faux, fer de pics ne pourront vendre leurs ouvrages dans la cité de Liège que si ces derniers portent une marque : à savoir notamment le perron.*
7. *Si quelqu'un du dit bon métier vend une marchandise qui ne con-*

cerne pas le métier des fèvres, il sera mis à l'amende et la marchandise confisquée.

8. ... ordonnons que les maîtres potiers ne pourront avoir pour aide que deux serviteurs ouvriers avec un apprenti. »

Louis GOTHIER, « Histoire universelle », Liège, H. Dessain, 1954, 3^e éd., pages 78-79.

« Moi, Théoduin, par la grâce de Dieu, évêque de Liège ... j'ai octroyé des privilèges de franchise à la ville de Huy.

Le premier privilège est celui-ci :

- lorsque l'évêque meurt en temps de paix, jusqu'à la pleine investiture de son successeur, les bourgeois de la ville, en toute bonne foi et sagesse, prendront soin du château au moyen des revenus de la ville.
- quiconque voudra entrer à Huy pour y demeurer, restera sous la dépendance de son seigneur. »

Le conseil urbain.

Ce conseil ne tient ses pouvoirs que de la population urbaine.

Il est son mandataire, l'exécuteur de ses volontés : il ne dépend que d'elle, comme les échevins dépendent du prince.

Le recrutement de l'échevinage à Bruges.

« Chaque année, donc, le jour ... nous, Comte et Comtesse de Flandre, choisirons les échevins. »

Les marchands.

HALLES.

« Que tous ceux qui demeurent en cette ville devant nommée et tous les étrangers qui du dehors viendront, qui vendront draps, toile, pain, mercerie ou autres semblables marchandises, devront vendre et exposer en vente leurs marchandises en la halle devant dite. »

FOIRES.

« Nous proclamons la foire qui commence aujourd'hui et dure 3 semaines. Les allées et venues et les séjours seront libres pour tout le monde et pour les bons marchands pendant toute la durée de la foire. Excepté ceux qui sont interdits dans la ville pour fait de guerre ou sous l'inculpation de meurtre, de dettes contractées par devant les échevins et dans la franchise de la foire, ainsi que tous les fugitifs.

Nous commandons aussi qu'il n'y ait personne qui enfreigne la franchise ; celui qui l'enfreindra paiera l'amende selon décisions des échevins..

Nous commandons encore qu'aucun bourgeois ni étranger ne vende une boisson quelconque sur la dite foire s'il n'a une mesure à l'enseigne et à la marque du maire. Celui qui le ferait perdrait sa mesure et paierait l'amende, selon le jugement des échevins.

Nous commandons qu'il n'y ait personne qui se rende sur la foire, la nuit, après que les trois cris ont été faits. Celui qui s'y rendrait serait enfermé jusqu'au lever du jour et paiera un vieux gros (monnaie) quand il sortira.

Nous commandons à tous les hôteliers de dire à leurs hôtes qu'ils enlèvent leurs couteaux, épées, armures et bâtons. S'ils ne le font pas, ils paieront l'amende à la place de leur hôte. »

GILDES

« Tous ceux qui sont compris dans l'Amitié de la ville ont confirmé par la foi et le serment, que chacun porterait aide à chacun comme un frère, en ce qui est utile et honnête. »

HANSES

« Tous ceux qui veulent avoir des privilèges de la hanse doivent faire partie de la hanse de Londres. »

VILLES : conflits sociaux

« Nous voyons beaucoup de bonnes villes où les bourgeois pauvres et ceux de condition moyenne ne prennent aucune part à l'administration de la ville, qui est tout entière entre les mains des hommes riches, parce que la commune les redoute en raison de leur fortune ou de leur parenté.

Il advient qu'ils transmettent leur office à leurs proches parents. Les riches s'entendent pour soustraire leur comptabilité à tout contrôle...

Aussi, les pauvres ne connaissent pas de moyen légal de faire valoir leur droit, sauf en s'insurgeant. »

S. GHODSI-JOSSE.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

HISTOIRE DU TEMPS.

Durée : 10 min.

Contenu : Explique très simplement par le procédé de l'animation, les premiers systèmes de mesure du temps (soleil, feu, eau) et ensuite les techniques un peu plus compliquées. Texte du début inutile (le film est réalisé par la firme Rolex).

Référence au programme : 6°.

Critère : scientifique : bon ; didactique : T.B. grâce à sa simplicité, à la joliesse de son animation et sa courte durée (10 min.).

Classification : 6°, Techniques.

PROFIL DU MONDE.

Pays : U.S.A.

Producteur : Conseil du Cinéma de l'UNESCO.

Numéro : 621.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Commentaire : français.

N° mécanogr. : 526.8 (Service Cinématographique du M.E.N., 7, Quai du Commerce, Bruxelles).

Durée : 20 min.

Contenu : Explique les rapports entre la géographie et l'histoire. Le film part des cartes établies actuellement par les Nations-Unies et remonte dans le temps jusqu'à la Renaissance ; permet de constater l'élargissement de notre horizon européen.

Retrace les moyens (navires, avions, sous-marins mais ne signale pas encore les photos réalisées par fusées spatiales) qui ont permis l'établissement des cartes et les systèmes de projection cartographique.

Partie consacrée à l'aspect utilitaire de la cartographie intéressante, ex. : météorologie, études de marchés, propagande militaire, lignes de démarcation établies par les puissances coloniales, cartes de l'O.M.S.

Rappel des signes conventionnels de la cartographie qui constituent une sorte de langage universel.

Référence au programme : première partie convient aux 6°, il y est question des grandes découvertes. L'ensemble constitue une syn-

thèse des systèmes cartographiques et de leur utilisation, donc pour classes supérieures également.

Critère : Comme toute large synthèse, demande à être clarifiée par le professeur (avant et après la projection).

Classification : 6^e-1^{re} ; Techniques - sciences ; Renaissance - Epoq. contemporaine.

VITESSE DE LA LUMIERE.

Pays : U.S.A.

Numéro : 1886 ; numéro mécanogr. : 535.22 (M.E.M., 7, Quai du Commerce, 1000 Bruxelles).

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Commentaire : français.

Durée : 15 min.

Contenu : Partant d'un atterrissage au radar, le film retrace les expériences qui depuis le XVII^e siècle se sont attachées à prouver que la lumière était dotée d'une vitesse et à déterminer cette vitesse. Ce qui nous mène de Galilée (1654) à Michelson en passant par Roemer (se servit de l'observation des satellites du Jupiter) et par Tisot (1849). Rem. : les travaux de Michelson ont servi à Einstein dans ses recherches sur la relativité (ex. $E = mc^2$ où c = vitesse de la lumière).

Référence au programme : sections scientifiques ou leçons sur évolution des sciences.

Classification : Techniques - sciences ; XVII^e-XX^e siècles ; Temps modernes ; époq. contemp. ; 2^e-1^{re}.

IL VOLTO DELLA GUERRA.

« Le visage de la guerre ».

Pays : Italie.

Réalisateur : Libero Pizzetti.

Producteur : Documents Films à Rome.

Format : 35 mm, couleurs.

Version : italienne.

Durée : 10 min.

Contenu : Examine les relations entre l'art et l'histoire. Dans ce cas-ci l'étude concerne les deux guerres mondiales et les guerres civiles. Très riche documentation puisée dans la peinture, le dessin, mais aussi dans le théâtre, le cinéma, entrecoupée de bandes d'actualités.

L'énumération de quelques noms donne une idée de cette richesse : Chagall, Ensor, Kollwitz (groupes : Die Brücke, Der Sturm),

Macke, Munch, Kokoschka, Beckman, Nolde, Brecht, Pabst. Rem. : le catalogue 50 Ans d'Art Moderne, 1958 fournit de nombreuses indications sur ces expressionnistes et surréalistes.

Commentaire italien, donc le film doit être resonorisé.

Référence au programme : nouveau programme ou le mouvement des idées XX^e siècle.

Classification : XX^e siècle, époque contemporaine, Arts-esthétique, 1^{re}.

AUJOURD'HUI ISRAEL.

Pays : France, année 1967.

Version : française, couleurs.

Durée : 15 min.

Contenu : La vie a repris normalement en Israël, immédiatement au lendemain de la guerre des 6 jours. Les touristes sont déjà là alors que les traces du conflit ne sont pas effacées. Les soldats et femmes-soldats qui circulent en uniforme, sont là pour rappeler que le conflit n'est pas réglé. Nombreuses images de la guerre viennent alors s'intercaler. Ensuite la caméra s'attarde sur les populations arabes et leurs réactions ou manque de réactions (enfants « prêts à collaborer » — vieux Arabes assis à même le trottoir). Aspect des choses vu uniquement par une équipe israélienne. Exaltation du sentiment national et de l'esprit militariste victorieux. Belles images.

Critère : scientifique : récit vu uniquement du côté israélien, il faudrait le pendant R.A.U. de manière à provoquer la discussion ; didactique : les causes du conflit ne sont pas examinées, pas de cartes.

L'AFFAIRE DREYFUS.

Pays : France.

Réalisateur : Jean Vigne.

Producteur : Films Armorial.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Commentaire : français.

Durée : 18 min.

Contenu et procédés : Le film présente l'affaire Dreyfus dans son cadre événementiel et idéologique : pour chaque grande étape du procès, une brève référence à l'actualité replace les événements dans leur contexte politique et psychologique. Le réalisateur a largement utilisé des gravures, dessins et caricatures de l'époque. L'objectivité est toujours respectée.

Excellent film de motivation qui devrait toutefois être accompagné d'une brochure explicative concernant surtout les prodromes de l'affaire Dreyfus.

Référence au programme : 1^{re}-5^e.

L'HEURE DES BRASIERES.

Origine : Argentine.

Réalisation : Fernando Solanas et J. Carlos de Sanzo.

Musique : F. Solanas.

Interprètes : personnalités politiques et militaires argentines, leaders et militants syndicalistes, le peuple argentin.

Montages d'actualités, actualités reconstituées, films de fiction, le cinéma politique eut ses grandes heures, ses fresques, ses chefs-d'œuvre, Vertov, Eisenstein, Poudovkine, Dovjenco : des noms qui ressuscitent une époque exceptionnelle où l'apogée de l'art se lie à une conscience collective.

Depuis, d'autres films politiques sont venus. Tous ceux-là s'affirment, contre, en conflit avec le système, les valeurs, la morale.

Quant à « L'Heure des brasiers », il n'est permis d'en parler qu'en termes de discours révolutionnaire. Documenté, emporté, démesuré, beau, ce film se veut une arme, se veut un acte. Et une arme est faite pour frapper. On s'en sert ou l'on s'en défend. Le film appartient aux opprimés. A eux d'en user.

Trois grandes parties : Violence et libération ; Acte pour la libération ; Violence et libération.

Sur le plan de l'interprétation politique, les spectateurs européens seront choqués par le sens conféré au Péronisme. Pour les auteurs, ce mouvement, que nous estimons fasciste, marqua l'éveil et le premier rôle politique des masses argentines.

Que conclure ? Dans le domaine du cinéma, le film coup de poing, le film tract, le pamphlet a franchi un pas énorme.

Sur le plan didactique un sujet à disséquer pour un cours de critique historique en classes supérieures.

ADALEN 31.

Film suédois, 1969.

Producteur : S. Filmindustr.

Distributeur : Paramount.

Réalisateur : Bo. Widerberg.

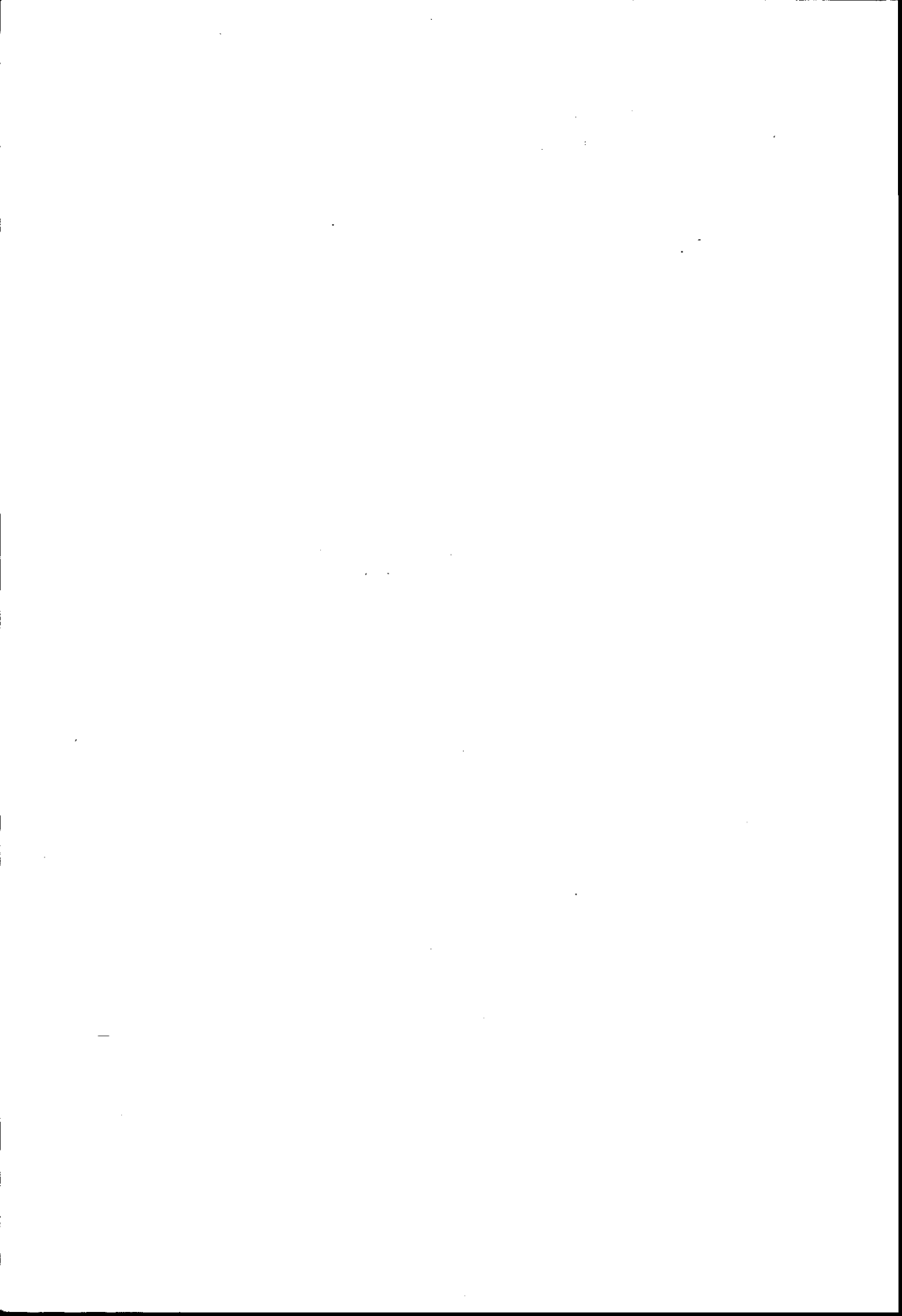
Techniscope technicolor, Prix spécial du Jury de Cannes, 1969.

Adalen 31, titre parlant, situe le film dans l'espace et dans le temps. Adalen est une petite zone industrielle de la province du Nordland. 31, la date des grèves importantes qui s'y déroulent et qui,

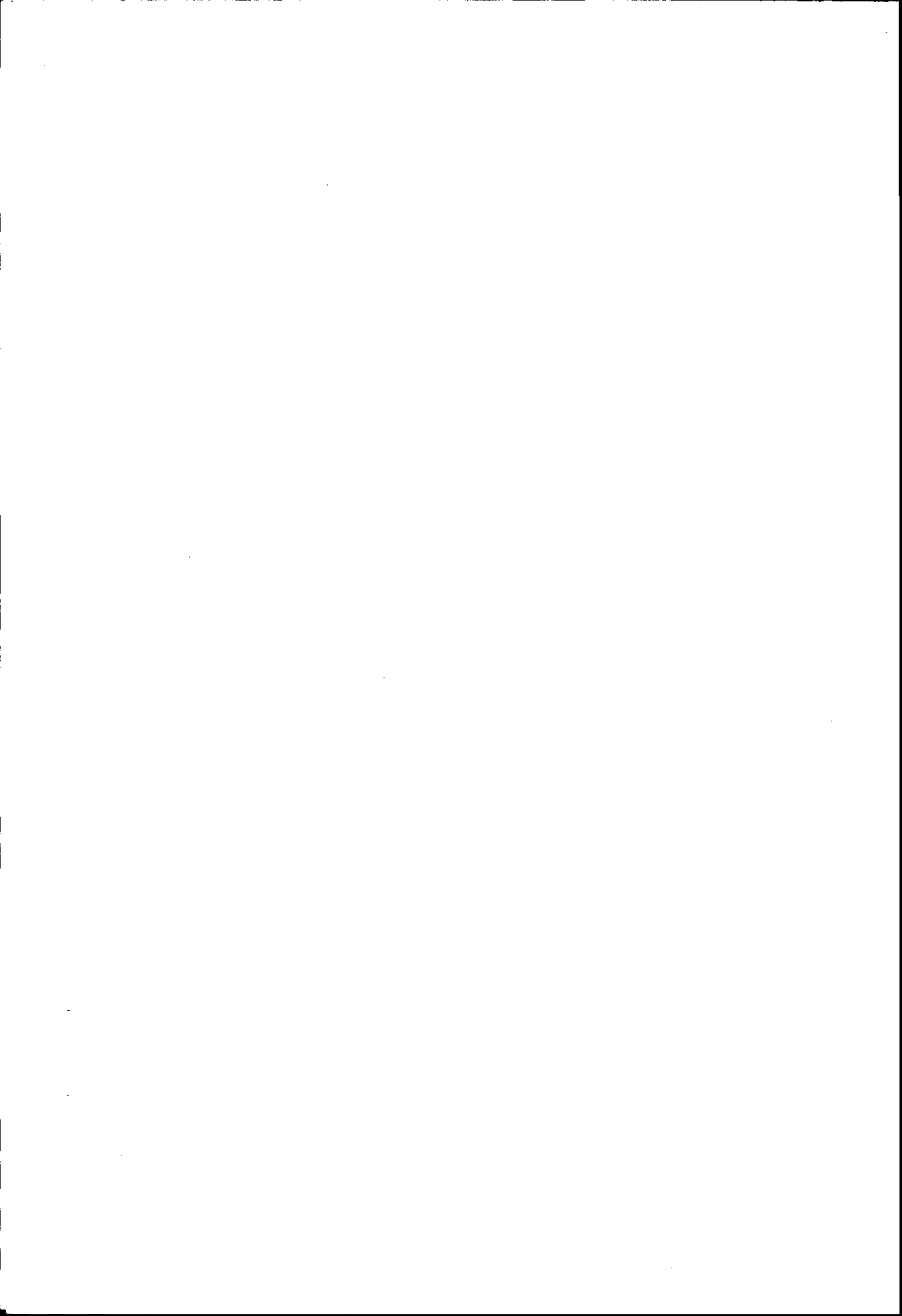
l'année suivante, portèrent les sociaux démocrates à la tête d'un gouvernement qu'ils ont conservé jusqu'à nos jours. Le film, c'est une prise de conscience des Suédois, il réveille en eux des souvenirs, leur montre que les conquêtes sociales ont été obtenues par de tragiques luttes et les appelle à la réflexion politique sur la situation actuelle de la Suède. A ce sujet, le carton final du film est fortement significatif : je le cite : « Un an plus tard, les sociaux démocrates arrivaient au pouvoir. Le pays est maintenant une oasis de bien-être dans le monde. *Mais l'égalité n'est pas réalisée* ».

Film à voir par les professeurs, à conseiller aux élèves de première et seconde d'Athénée et aux sections Sciences Humaines.

J. DEBACKER.



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE



NOTES et glanures

GUIDES

DEFRADAS Jean, *Guide de l'étudiant helléniste*, Presses Universitaires de France, 1968.

PACAUT Marcel, *Guide de l'étudiant en histoire médiévale*, Presses Universitaires de France, Paris, 1968.

Ces deux petits guides destinés aux étudiants de l'université poursuivent les mêmes buts : donner aux étudiants des conseils pédagogiques qui les aideront à préparer leurs travaux et leur fournir un premier moyen d'approche de la bibliographie. C'est cette seconde partie qui me paraît être la plus intéressante à la fois pour les étudiants mais aussi pour les jeunes professeurs qui ne seraient pas spécialistes de ces périodes.

En effet, les auteurs consacrent la majeure partie de leur ouvrage à présenter les sources, les grandes collections, les instruments de travail (dictionnaires, encyclopédies, atlas, etc.), les ouvrages spécialisés, etc. Ils abordent aussi les sciences auxiliaires indispensables : épigraphie, papyrologie, paléographie, diplomatique, archéologie. Des index par auteur et par matières complètent les deux volumes.

M.R. V.

PUCHEU René, *Guide pour l'univers politique*, Les Editions ouvrières, Paris, 1967.

Ce livre est destiné, dit l'auteur, à ceux qui doutent que la politique puisse susciter de l'intérêt et à ceux qui s'y intéressent, sont perdus devant l'immensité du sujet.

Une première partie traite de l'essence de la politique : le problème des fins, les manières d'être citoyen, etc.

La seconde partie, plus importante concerne l'aujourd'hui de la politique et l'auteur y aborde les grands sujets actuels : la rareté des biens et leur partage dans le monde, les tensions sociales actuelles, la participation, les problèmes de la guerre et de la paix.

Un des grands mérites de cet ouvrage est de présenter pour chaque sujet abor-

dé une série de citations de textes variés qui alimentent la discussion des idées et fournit au professeur une source de documents très intéressante ; chaque chapitre est suivi d'une très brève notice bibliographique ; à la fin du volume, l'auteur présente une bibliographie qui regroupe ce que selon lui doit avoir lu l'« homme éclairé » ; on y trouve aussi bien Machiavel et Bakounine que des auteurs récents comme Morin ou Bouthoul, à côté d'œuvres littéraires engagées (Balzac, Malraux, Aragon, Eluard).

Ce livre pourrait être donné en lecture à des élèves des classes supérieures et plus particulièrement aux sections de sciences humaines qui y trouveront une grande quantité de matières sous un format réduit et de lecture agréable et facile.

M.R. V.

MANUELS

HEURGON Jacques, *Rome et la Méditerranée occidentale jusqu'aux Guerres puniques*, dans « Nouvelle CLIO, L'histoire et ses problèmes », PUF, Paris, 1969.

Excellent *compendium* traitant de l'état des connaissances historiques récentes relatives à l'Italie romaine et à l'Occident méditerranéen. Tous les instruments de perception du passé, tous les documents capables de porter témoignage sont conviés à la barre. Ils révèlent entre autres que :

1° Le site de Rome était habité bien avant l'âge du fer. Du IX^e au VIII^e siècle, il y eut à Rome un noyau de population surveillant le passage du Tibre.

2° L'Etrurie développa depuis le VIII^e siècle une importante industrie métallurgique qui explique son entrée dans l'histoire. Il ne faut pas lui prêter un impérialisme systématique, mais il faut voir dans l'expansion étrusque l'œuvre de condottieres successifs.

3° Les rapports du patron et des clients dans la *gens* romaine ne sont pas sans analogie avec les usages féodaux. Le client engage sa foi contre la protection du patron. Le mot *liber* désignant le client évoque le mot *vassus*, du celtique *gwas*,

l'enfant. Le patron exige des *obsequia* : service militaire, assistance judiciaire, politique, voire financière. Le caractère rural de la clientèle est attesté.

40 La plèbe se distingue du peuple romain pendant longtemps. Elle existe en dehors de l'organisation gentilitice. Elle constitue une masse informée : *plus, pleo*, signifie « la multitude ». Fugitifs, réfugiés bénéficiant du droit d'asile ?

Une bibliographie de près de 800 titres n'est pas le moindre attrait de l'ouvrage.

R.V.S.

MANTRAN Robert, *L'expansion musulmane (VII^e-XI^e siècle)*, PUF, Nouvelle Cléo, n° 20, Paris, 1969, in 80, 334 p.

L'auteur tente d'expliquer l'expansion d'une puissance conquérante qui organisa un empire considérable et développa une civilisation brillante.

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux sources bibliographiques, à des tableaux généalogiques et chronologiques : grands événements de la civilisation anté-islamique, de la période des premiers califes et de la conquête (celle des Omeyyades), des Abbassides en Proche-Orient, sans oublier l'expansion en Afrique du Nord et en Espagne. La seconde partie donne le récit des événements qui aboutiront à la formation « d'un empire » musulman. Le problème de l'expansion musulmane n'est pas simple et l'auteur réfute la thèse courante mais fragile basée sur la psychologie des peuples ou sur les explications purement sociologiques. Pour tenter une synthèse valable, il a recours à l'exposé des faits établis grâce aux sources archéologiques, diplomatiques, numismatiques etc. Certes, l'étude de l'Orient pose un problème : celui de la légitimité de la recherche occidentale dans un domaine que certains jeunes historiens arabes prétendent se réserver. Il semble aller de soi que l'historien de l'Islam, s'il ne doit pas être arabe, aura cependant intérêt à connaître les langues du monde musulman. La migration prend son essor à partir de la prédication de Mohammed jusqu'à l'arrivée des Turcs dans le califat abbasside. Les grands problèmes de l'empire musulman se sont posés après le décès du prophète : qui va assurer la direction du monde islamique, comment orienter la conquête et la civilisation musulmane ? L'Etat musulman est une théocratie, mais ses chefs recherchent leurs mo-

biles d'action en des principes qui ne sont pas étroitement théologiques. Sous le califat des Omeyyades, les musulmans nouent des contacts nombreux avec les Byzantins et les Perses. Les conquérants surent utiliser les fonctionnaires byzantins ou persans, c'est-à-dire des fonctionnaires rompus aux pratiques du pouvoir organisé et stable. Sous les Abbassides, le calife est le chef spirituel et temporel de la communauté ; il est le commandeur des croyants et « l'ombre de Dieu » sur la terre ; il a donc la charge de l'administration et de la politique de l'Etat. Dans la réalité, il délègue certains de ses pouvoirs au vizir. Mais ce dernier n'exerce aucun pouvoir spirituel. La légitimité du vizir ou du sultan découle donc de celle du calife ; ce sera exact jusqu'en 1517, date de la conquête de l'Egypte par les Ottomans.

L'administration centrale est placée sous la dépendance du calife résidant à Damas. D'abord byzantins et persans, les fonctionnaires s'arabiseront progressivement. Sous les Omeyyades, l'armée remplit son rôle normal dans l'expansion et la conquête ; elle joue aussi un rôle économique et social. Les militaires achètent ou reçoivent des terres situées en pays conquis. Initialement l'armée bénéficie d'un recrutement uniquement arabe et les califes peuvent compter sur la fidélité des troupes. Dès le VIII^e siècle, les Arabes constituent la garde du calife. Cela les incite à se montrer exigeants. Sous les Abbassides, le recrutement s'élargit et s'adresse aux nomades (Iranien et Turcs). Dès le X^e siècle, l'armée est composée de mercenaires. La garde prétorienne protégeant le calife compte des mercenaires d'origines diverses (Noirs, Turcs, Slaves, etc.). En Espagne, la berbérisation de l'armée sera très rapide, au cours de cette lutte contre l'Espagne chrétienne mais aussi contre l'aristocratie militaire arabe. L'armée continuera à jouer un rôle puisque c'est grâce à elle que les Turcs s'empareront du pouvoir.

La société arabo-musulmane est née de la nouvelle religion et de l'expansion hors de la péninsule. Dérivée de l'aristocratie militaire de type féodal, la société arabe, par suite de l'adhésion d'autres peuples à l'Islam, deviendra peu à peu musulmane. Rappelons que le mot « arabe » désigne tout d'abord les Bédouins du désert, les nomades par opposition aux sédentaires. Ce concept prit ensuite un sens beaucoup plus vaste et fut appli-

qué à tous les individus qui avaient participé à la conquête. Les traditions tribales diminueront progressivement par suite des contacts que les conquérants eurent avec les populations de civilisations plus anciennes, converties ou non à l'Islam.

La civilisation musulmane revêt un caractère urbain. Aux débuts de l'Islam, la cité est le centre vital de la communauté. Elle symbolise une opposition marquée au nomadisme des Bédouins. La Mosquée, point de rassemblement de la communauté, est le lieu de prières mais aussi de proclamations de tous genres. La « cité » aurait donc été constituée par le rassemblement de groupes issus de milieux sociaux différents. Les cités musulmanes répondent à une double fonction : religieuse et juridique d'une part, commerciale d'autre part.

L'expansion économique. Du IX^e au X^e siècle, l'expansion économique est fort importante puisque les musulmans construisent un « empire » commercial allant de l'Atlantique à l'Inde. Dès le X^e siècle, l'opposition entre les mercenaires enrichis, s'appropriant les terres, et les marchands qui se portent acquéreurs de ces mêmes terres crée une tension grave. L'armée, alliant la richesse à la politique, l'emportera alors que les marchands ne pourront jamais accéder au pouvoir. Si de nombreux points sont encore obscurs (circulation de l'or, mouvement des prix, etc.), il demeure que pendant trois siècles la supériorité des musulmans sur les chrétiens est écrasante. Ils dominent tout le commerce d'échange entre le monde méditerranéen et celui de l'océan Indien. La flotte musulmane est la meilleure et la plus active et son apport en produits nouveaux pour l'Occident, est infini. Cette économie dynamique servira de modèle pour les Occidentaux en réaction contre l'empire musulman.

L'expansion intellectuelle et artistique se traduit par deux phénomènes importants : arabisation de tous les pays conquis, donc création d'un certain esprit commun ; développement des formes architecturales et notamment de la mosquée. Cette dernière qui constitue l'édifice musulman par excellence, est d'origine fort terre à terre. Il s'agissait d'assurer aux musulmans la possibilité de faire, en commun, la prière du vendredi, en un lieu consacré à cet usage. En arabe, le terme de mosquée signifie « lieu où l'on se prosterne, où l'on se réunit ». La pre-

mière mosquée fut la cour de la maison de Mohammed. Divers d'un pays à l'autre, l'art musulman reflète l'expansion arabo-musulmane. Au milieu du XI^e siècle, le monde musulman passe sous le contrôle des Berbères ou des Turcs. L'initiative n'appartient donc plus aux Arabes mais à d'autres peuples convertis à l'Islam. Tous ceux qui souhaitent avoir une meilleure connaissance de la civilisation du haut moyen âge auront intérêt à se référer à cet excellent ouvrage, car, ne l'oublions pas, l'Occident médiéval n'a pas vécu en vase clos.

P.B.

FOURQUIN Guy, *Histoire économique de l'Occident médiéval*, Armand Colin, coll. U., Paris, 1969.

La volonté de l'auteur est d'appliquer à l'histoire matérielle du Moyen Âge les méthodes de l'économie politique.

L'ouvrage commence par une leçon magistrale de critique des sources : les sources écrites, concernant surtout la vie agricole, étant très rares dans le domaine de l'artisanat ou du commerce, il faut recourir à toutes les autres sources : toponymie, numismatique, archéologie urbaine et aérienne, histoire des techniques, etc. ; il faut aussi étudier soigneusement l'évolution historique du milieu (diagrammes polliniques, etc.) et de la végétation (forêts, vignes).

A la lumière des sources et d'une bibliographie qui reprend les études anciennes comme les plus récentes, l'auteur remet en question tous les grands problèmes classiques, par exemple la mort des villes après les premières invasions ou l'existence d'échanges commerciaux en rapport avec les villes : la mort des villes n'est certes pas complète si l'on songe aux villes mosanes ou à Tournai ; des échanges commerciaux importants peuvent exister sans l'appui des ensembles urbains, témoins Duurstede ou le commerce des Frisons ou des Vikings. Enfin l'auteur se livre à une excellente analyse de la croissance économique après l'an mil et il le fait en termes très modernes de primaire, secondaire et tertiaire. Partant de l'idée maîtresse de Rostow sur le processus de modernisation des sociétés traditionnelles (société traditionnelle, conditions préalables au démarrage, progrès vers la maturité, ère de la consommation de masse et société post-

industrielle), Guy Fourquin en arrive à la conclusion que le démarrage s'est effectué vers les années 1450-1470.

Niant que l'histoire fait des sauts et qu'il existe un précipice entre le moyen âge et les temps modernes, l'auteur établit au contraire un lien solide entre le moyen âge et le XVI^e siècle, idée que l'on retrouve dans les derniers ouvrages de Pierre Chaunu qui explique aussi admirablement l'explosion du XVI^e siècle par la lente maturation des siècles précédents.¹

Cette brillante étude de Guy Fourquin est accompagnée de textes, cartes, graphiques, glossaire, etc.

Les professeurs comme les étudiants auront intérêt à lire en même temps que le livre de Fourquin, les recueils de textes édités dans la même collection.²

M.R. V.

CHAUNU Pierre, *L'expansion européenne du XIII^e au XV^e siècle*, PUF, coll. Nouvelle Clio, n° 26, Paris, 1969.

Conquête et exploitation des nouveaux mondes, PUF, coll. Nouvelle Clio, n° 26 bis, Paris, 1969.

Point n'est besoin de présenter Pierre Chaunu qui vient de réaliser avec ces deux nouveaux volumes de la série Nouvelle Clio une mise au point magistrale.

Cent cinquante pages de bibliographie montrent l'importance de la matière dominée par l'auteur qui entend, comme il le dit lui-même, présenter l'homme non pas comme jadis sous un angle purement politique ou économique mais dans l'histoire globale.

Pour un sujet aussi vaste, où se mêlent développement de l'esprit scientifique, politique, économie, religion, contacts entre civilisations très différentes et acculturation, le propos n'était pas aisé et la réussite est à la mesure du sujet : il ne sera plus possible à quiconque veut enseigner l'expansion de l'Europe de le faire sans ces deux ouvrages.

Dans le premier volume, l'auteur décrit

la lente maturation d'une mutation fondamentale : « Au XIII^e siècle, aucune civilisation n'a d'yeux sur plus d'un tiers de la planète. L'horizon de l'Occident couvre, à travers d'épais brouillards, 30 % de la surface des terres, 4 à 5 % de la surface des mers. » La révolution d'espace, comme l'appelle Pierre Chaunu, se fait à partir d'un secteur limité entre l'Italie du Nord et l'Hispania atlantique et n'a concerné avant 1520 que quelques dizaines de milliers d'hommes.

La mutation fondamentale qui déséquilibre l'Europe n'entre en jeu qu'au XVI^e siècle avec l'expansion vers l'Asie et l'Amérique. C'est là le sujet du second volume.

Le XIII^e siècle avait été un siècle de civilisations cloisonnées, avec des réussites limitées, c'est le temps du désenclavement, une mutation qui se fait dans le temps d'une génération : la circumnavigation a demandé trente ans d'efforts, il avait fallu un siècle pour atteindre le cap de Bonne-Espérance.

Pierre Chaunu distingue deux XVI^e siècles : le premier qui concerne l'Amérique, avant 1540 et qui est « explosif » par la rapidité de l'évolution des événements ; le second, centré sur la Chine et le Japon, mieux pourvu de moyens mais plus lent dans son évolution. La profondeur de l'analyse, la rigueur de l'esprit de recherche et l'originalité des « prises de vue » sur les problèmes font de ces deux ouvrages un outil de travail absolument indispensable et les placent au sommet d'une collection déjà brillante.

M.R. V.

NERE G., *La crise de 1929*, coll. U 2, Armand Colin, Paris, 1968, 220 p.

Cet excellent petit volume apporte tous les éléments nécessaires pour comprendre la crise de 1929. Comme le rappelle l'auteur, il s'agit d'un ouvrage d'historien et non d'économiste. C'est-à-dire que le rôle des individus et de la liaison avec les politiques sont soulignés.

Ce petit livre nous amène à réfléchir sur les techniques et les mécanismes économiques, financiers et monétaires. Après avoir analysé le désordre monétaire en 1921, les essais de stabilisation, G. NERE en arrive au krach de Wall Street et nous parle de l'extension de la crise dans le monde. Il examine alors la

¹ CHAUNU Pierre, *L'expansion européenne du XIII^e au XV^e siècle et Conquête et exploitation des nouveaux mondes*, PUF, coll. Nouvelle Clio, Paris, 1969.

² DE LA RONCIERE CH.-M., DELORT R. et ROUCHE M., *L'Europe au Moyen Âge*, T. I., 395-888, Armand Colin, coll. U, Paris, 1968.

crise en Angleterre, en Amérique, en Allemagne, en Belgique, en France et en Italie. Se dégageant parfois de sa réserve d'historien, l'auteur en arrive à conclure que si la crise de 1929, liée à un ensemble de circonstances, ne paraît pas en voie de se reproduire, le système monétaire actuel ne paraît pas assuré de stabilité. Une excellente orientation bibliographique termine ce petit ouvrage très précis.

J. D.

ALBERTINI Jean-Marie, *Premiers pas en économie*, Les éditions ouvrières, Paris, 1969.

Comme Monsieur Jourdain faisait de la prose sans le savoir, chacun de nous fait de l'économie. C'est en partant de données de base utilisées couramment mais mal maîtrisées que l'auteur a construit son livre qui est destiné aux jeunes ou à ceux qui n'ont aucune connaissance théorique de l'économie.

Les professeurs retrouveront ici les principes de la méthode active : inviter les élèves à découvrir eux-mêmes les notions, à les comprendre et à en faire une synthèse.

D'autre part, l'auteur s'est inspiré de l'enseignement programmé : principe des petits pas, de la participation active, de la vérification immédiate, de l'allure personnelle.

Chaque leçon comporte une série de phrases où certains blancs doivent être complétés par le lecteur ou une série de questions auxquelles il doit répondre ; sur la même page, à droite, se trouvent les réponses qui permettent une vérification immédiate.

La page de droite comporte une synthèse de la leçon et un test de progression qui permet de vérifier si les notions utilisées jusque-là sont bien assimilées. Des relais permettent de retrouver une explication pour des notions restées obscures.

Des schémas et des graphiques complètent l'ouvrage.

L'ensemble ne vise pas une classe en particulier, mais nous verrons bien l'utilisation à en faire au niveau d'une classe de troisième en section Sciences humaines où l'emploi d'un tel instrument de travail permettrait l'acquisition des données de base utiles au professeur d'histoire et de sciences sociales.

L'assimilation de ce premier ouvrage débouche tout naturellement sur la lecture de celui qui en constitue le complément à un niveau supérieur : Albertini Jean-Marie, *Les rouages de l'économie nationale*, Les éditions ouvrières, Paris.

M. R. V.

GEORGE Pierre, *La France*, PUF, coll. Magellan, 1967, in 80, 269 p.

Pays européen, atlantique et méditerranéen, par situation géographique, la France occupe aussi une position de relation dans le triangle rhénan. Création de l'histoire, le pays prend place parmi les Etats de puissance mondiale par l'expansion de la langue française qui est parlée par plus de 100 millions d'hommes, par le rayonnement de sa culture, de ses techniques et de ses inventions. La population y jouit d'un niveau de vie qui la place après « les riches », U.S.A., Canada, Suisse, Australie.

Malgré un développement remarquable de son industrie, la France, à bien des égards, demeure un pays rural. Sa politique extérieure reste attachée aux nombreux et anciens contacts noués autrefois avec l'Orient et avec l'Afrique. Elle occupait une place de grande puissance dans la hiérarchie des Etats avant la seconde guerre mondiale. Elle se doit de dépasser le stade proprement national. Elle ne peut refuser de s'intégrer dans un cadre plus vaste, celui de la communauté européenne, sans cesser cependant d'exercer son pouvoir d'attraction sur le Tiers Monde.

Ouvrage des plus utiles pour comprendre les problèmes français de notre temps.

P. B.

RECUEILS DE TEXTES

MICHEL Alain, *La philosophie politique à Rome d'Auguste à Marc Aurèle*, Armand Colin, U, Paris, 1969.

D'une façon générale, on s'arrête trop au vague moralisme de Sénèque ou d'Epictète sans voir l'importance de la production de philosophie politique à Rome où d'ailleurs la philosophie constitue le centre des préoccupations de l'*intelligentsia*.

Le but de l'auteur est de confronter

philosophie politique et réalité, de mettre en regard l'idée politique du philosophe et la conception du pouvoir de l'empereur. Il oppose ainsi les thèmes de propagande monarchique — dont les *Res Gestae* d'Auguste restent le témoignage le plus vivant — et les réalités : absence de liberté, problèmes de succession, acception de l'idée monarchique, exploitation des provinces, etc. Un chapitre important est consacré au prince devant sa conscience, devant la loi, parmi les dieux.

A propos de la propagande, il semble que l'auteur aurait dû souligner à côté des textes, l'importance de l'apport de l'archéologie et surtout de la numismatique ; il aurait fallu aussi à notre avis insister sur la fréquence dans la littérature de l'époque des références à Alexandre le Grand en rapport avec la volonté de rattacher le principat à la monarchie hellénistique.

L'auteur nie la survivance des idées républicaines après Auguste ; cependant certains princes comme Trajan ont essayé de maintenir au moins les apparences républicaines.¹

Dans un choix de textes comme celui-ci, on aurait pu souhaiter peut-être que Dion de Pruse soit représenté par quelques extraits de ses discours sur la Royauté à côté de l'Euboïque et personnellement j'aurais puisé dans les *Conseils politiques* de Plutarque quelques descriptions imagées des possibilités politiques laissées aux sujets grecs de l'empire.²

Enfin, dans la bibliographie, mériterait de figurer l'étude de Palm sur la littérature grecque de l'époque impériale.³

Ceci dit, il reste que le recueil de textes est intéressant et permet d'aborder facilement un problème parfois un peu négligé.

M.R. V.

DE LA RONCIERE CH.-M., DELORT R. et ROUCHE M., *L'Europe au Moyen Age*, Armand Colin, coll. U, Paris, 1969. T. I., 395-888.

Voici le premier volume d'une série de trois qui présenteront un ensemble de textes ; dans ce volume-ci, il s'agit de textes latins avec traduction et commentaires.

Les auteurs ont pris les critères de sélection suivants : offrir aux étudiants la possibilité de découvrir au moins un exemple de chaque grand type de texte : polyptyque, capitulaire, diplôme, ordonnance, bulle, livre de raison, annales, etc.

D'autre part, ils accordent une grande importance aux témoignages involontaires des textes, aux aveux d'une mentalité. De la même façon, ils ont donné une grande place aux faits statistiques et aux témoignages non écrits. Ils ont ainsi groupé leurs documents en dossiers constitués de textes, photos, dessins, cartes, etc. Par exemple, le dossier sur la vie urbaine à l'époque mérovingienne est centré sur Dijon et comprend : un dessin représentant le parement du mur de Dijon, un plan de la ville au VI^e siècle, un texte de Grégoire de Tours décrivant le site avec long commentaire et références.

Le dossier sur le commerce et les routes commerciales à l'époque mérovingienne comprend : une brève introduction, une lettre d'exemption de tonlieu, le commerce des esclaves à Marseille d'après la vie de saint Bonet, le commerce avec l'Irlande d'après la vie de saint Colomban, un graphique sur les derniers mérovingiens et un long commentaire sur la numismatique mérovingienne.

Le professeur qui cherche à renouveler son choix de textes sur cette période sera sans doute heureux de trouver des textes sur la technique du fer aussi bien que sur la renaissance des lettres ou sur l'Eglise.

M.R. V.

MERLE Marcel, *L'anticolonialisme européen de Las Casas à Marx*, Armand Colin, coll. U, Paris, 1969.

Dans une brève introduction, l'auteur détermine les différents courants de l'anticolonialisme :

— La crise de conscience initiale qui voit s'ouvrir une controverse entre théologiens espagnols sur le droit des colonies.

1 FRANKFORT Thérèse, *Le retour de Trajan aux apparences républicaines*, dans *Latomus*, XXI, 1962, pp. 134-144.

2 RENOIRTE Thérèse, *Les Conseils politiques de Plutarque*, Louvain, 1951.

3 PALM J., *Rom, Römertum und Imperium in der Griechischen Literatur der Kaiserzeit*, Lund, 1950.

— La convergence des thèses anticolonialistes au XVIII^e siècle : il fait distinguer la thèse idéaliste qui dénonce les abus des colonisateurs au nom de la morale et la thèse utilitariste qui trouve des arguments opposés au colonialisme au nom de la démographie (dépeuplement des métropoles) ou de l'économie (absence de rentabilité).

— La confusion des idées sous la Révolution : les tendances, même les plus généreuses, vont dans le sens de l'assimilation et non vers l'émancipation des colonies.

— Le reclassement des opinions au XIX^e siècle : des courants libéraux demandent une humanisation de la condition des colonisés sans aller jusqu'à l'abandon des colonies, l'opinion utilitariste reprend des thèses déjà évoquées auparavant, Karl Marx analyse le problème à partir de l'argument de l'exploitation économique et de l'idée que la colonisation représente une étape nécessaire du capitalisme.

La date de 1870 choisie comme terme de cette étude se justifie par le fait qu'elle inaugure la dernière phase de la colonisation : la concurrence internationale s'intensifie, les propagandes anticolonialistes diverses changent d'optique, les colonisés prennent mieux conscience de leur situation. L'auteur annonce un autre recueil qui rendra compte de la période allant de 1870 à nos jours.

Dans le choix de textes qui suit l'exposé théorique et qui occupe la plus grande place, notre intérêt se porte surtout vers les théoriciens anglais du XIX^e siècle qui nous sont peut-être moins familiers que Raynal, Adam Smith ou Proudhon.

M. R. V.

PREHISTOIRE

CLARK Graham, *Les Chasseurs de l'âge de la pierre. Les premières civilisations*, Sequoia, Elsevier, Paris-Bruxelles, 1967, in 8°, 144 p.

La paléontologie, l'art pariétal paléolithique et le passage du stade de la chasse et de la cueillette à celui de l'agriculture sont les trois thèmes envisagés.

En paléontologie, le genre « homo » a été élargi. Désormais, l'*homo erectus* comprend les anciens pithécantropes et les sinanthropes. A Oldoway, on a découvert les restes d'un hominien que l'on situe entre l'australopithèque et l'*homo*

erectus. Il semble que le pléistocène auquel appartiennent tous les fossiles humains ait commencé il y a environ deux millions d'années. Depuis les travaux de l'abbé Breuil, de très nombreux documents d'art pariétal ont été mis à jour. Pour interpréter ces peintures, il semble qu'il faille s'orienter non vers la magie de la chasse mais vers une interprétation symbolique. La plupart de ces peintures auraient une signification sexuelle.

Le passage du paléolithique au néolithique c'est-à-dire le remplacement d'une économie basée sur la chasse et la cueillette par une économie basée sur l'agriculture et l'élevage s'est effectué fort lentement. C'est un point sur lequel il convient d'insister. Les causes de ces modifications sont assez nombreuses : le réchauffement de l'atmosphère et le retrait des glaces, la modification du niveau de la mer, de la conformation des terres, de la condition de vie des animaux et des plantes sont des éléments à retenir. Le nord-ouest de l'Europe a vu s'accroître les zones forestières et s'est ouvert au peuplement.

En Europe, les peuples chasseurs-pêcheurs se sont adaptés et ont amélioré leurs méthodes de chasse (attaque d'animaux isolés au lieu de troupeaux ; utilisation de l'arc). L'activité fondamentale de ces peuples est la chasse et la pêche y compris l'utilisation des ressources des rivages. Cette faculté d'adaptation aux ressources du milieu local se retrouve chez les peuples circumpolaires actuels.

Ceux-ci pratiquent encore une économie mésolithique. L'agriculture primitive n'y rencontre pas un milieu favorable : les habitants sont donc chasseurs-pêcheurs. Mais ils adoptent des techniques propres aux agriculteurs comme la poterie. Ces chasseurs-pêcheurs utilisent le bateau de peau qui permet la navigation dans les eaux parsemées de glaces flottantes. La luge et le ski ont été inventés par les chasseurs nordiques à l'âge de la pierre. Ces moyens de déplacement rapides, propices à l'organisation de la chasse étaient également utilisés pour les transports et les voyages.

C'est dans le sud-ouest de l'Asie qu'il est possible de saisir le moment de la mutation « chasse-culture ». L'accroissement de la sécheresse renforce les rapports existant entre les groupes humains et animaux. Ceci mena insensiblement à la domestication des animaux. Certaines circonstances ont favorisé le passage à

l'agriculture ; l'Asie du S.O. possède des animaux et des plantes sauvages faciles à domestiquer (blé et orge d'une part, moutons et chèvres d'autre part).

L'auteur se refuse cependant à voir dans le néolithique une « révolution » et ce, malgré les implications révolutionnaires de l'agriculture. C'est une étape de l'évolution des moyens de subsistance. L'augmentation de la production de céréales aura des conséquences nombreuses, notamment en ce qui concerne la permanence des établissements humains et l'augmentation de la dimension des communautés. Mais les sociétés de chasseurs (type de la société paléolithique) et de chasseurs-pêcheurs (type de la société mésolithique) ne disparurent pas de la surface du globe. Elles survécurent dans les régions froides, sèches ou très boisées. Les populations qui y vivent n'adoptèrent ni l'agriculture ni même l'horticulture primitives ; elles conserveront à peu près les activités des peuples du mésolithique européen d'il y a environ 10.000 ans. C'est le cas des régions arctiques et subarctiques de l'Eurasie, du nord de l'Amérique et de l'extrême-sud de l'Amérique latine etc. Des peuplades de chasseurs-ramasseurs du type paléolithique sont également connues en Australie. L'auteur fait une excellente mise au point des connaissances relatives à ces divers sujets. L'ouvrage, écrit simplement, est illustré d'un nombre très élevé de photos : documents originaux provenant de fouilles, représentants des sociétés primitives actuelles. On y note avec satisfaction l'absence de reproductions fantaisistes. Des schémas, des tableaux ainsi que des cartes complètent cette synthèse.

P. B.

GARELLI Paul, *Le Proche-Orient asiatique des origines aux invasions des peuples de la mer*, PUF, Nouvelle Clio, n° 2, Paris, 1969, in 8°, 376 p.

Cet ouvrage constitue une excellente introduction à un domaine historique qui a suscité les plus vives passions en Occident mais qui est loin d'avoir livré tous ses secrets : l'assyriologie.

La recherche assyriologique pose des problèmes fort complexes qui résultent de difficultés très nombreuses (accès laborieux aux documents malgré le déchiffrement de l'écriture cunéiforme, chose

acquise ; multiplicité des textes dégagés au cours des fouilles, etc.).

Le Proche-Orient qui, aujourd'hui, a conservé toute son importance, a toujours été une zone de passage, le « carrefour » de trois continents. C'est dans cette région privilégiée que l'on situe, au IX^e millénaire, en Palestine, et au VII^e millénaire en Asie mineure et dans le Kurdistan, le passage de l'économie de la « cueillette » à celle de « la production alimentaire ».

La première partie de l'ouvrage est consacrée aux problèmes chronologiques, fort complexes et fondamentaux dans le domaine historique. La matière couvre les périodes allant de 9000 env. à 1700 avant J.C. Le cadre géographique étudié est celui du Croissant fertile et des zones périphériques : rives de la mer Egée, hauts plateaux de l'Iran, Caucase, Monts Zagros, Asie Mineure. Le Proche-Orient n'offre pas d'unité géographique bien déterminée si ce n'est celle qui résulte de faits historiques : guerres, bouleversements dus aux barbares d'origines diverses, menaces de peuples nomades errant à la lisière des zones cultivées. Les premiers documents écrits datent d'une époque postérieure au processus d'urbanisation qui a déjà atteint un grand développement dans la région sumérienne ; deux lignes de cités entourées de villages se sont transformées en Etats distincts et les villes possèdent des murailles. L'enceinte d'Uruk longue de 9,5 km est hérissée de quelque 900 tours semi-circulaires englobant une surface de 5 km² environ. Cette muraille serait peut-être contemporaine du roi de Kish (env. 2700 av. J.C.) un des premiers représentants de la royauté militaire qui aurait construit un palais royal indépendant du temple. L'auteur suit le développement des différents centres de civilisation qui se sont succédé dans cette zone : Sumer, Akkad, l'empire d'Ur, l'ancienne Babylonie. De la fin du XVIII^e siècle à la fin du XVI^e siècle, le Proche-Orient est secoué par des invasions barbares. Cette période est encore mal connue à défaut de documents écrits disponibles. Au XV^e siècle, l'Etat hourrite dans le Mitanni et le nord de l'Assyrie, la dynastie Kassite en Babylonie et les Hittites en Asie Mineure dominent le Proche-Orient.

L'époque égyptienne d'el Amarna marque la fin de la puissance du Mitanni et de l'empire hittite. Après la relation des rivalités ayant divisé Assur et Babylone, l'auteur analyse le XII^e siècle et l'arrivée

des mystérieux Peuples de la mer. En Asie Mineure, parmi les peuples qui attaquent l'empire, on signale des Achéens et des Lyciens. En Egypte, les peuples de la mer attaquent le delta. Il y a parmi eux des Shardanes, des Achéens, des Cili-ciens, etc. Il est permis d'y voir le contrecoup des invasions doriennes refoulant devant elles, les anciennes populations de la mer Egée. Après avoir retracé brièvement cette évolution des Etats du Proche-Orient, l'auteur expose les points les plus importants relatifs à la société archaïque, l'état de leur économie, le niveau technique et artistique de ces peuples.

L'origine et les causes des migrations de ces peuples sans écriture est encore mal connue. Beaucoup de problèmes demeurent en suspens : étude des facteurs économiques et sociaux, régime de la possession de la terre, etc. Certaines questions qui paraissent bien connues pourraient utilement être remises sur le métier.

Excellente synthèse qui donne l'état actuel des connaissances sur les civilisations de l'Orient classique asiatique.

P. B.

BOUDIER Franck, *Préhistoire de France*, collection Nouvelle bibliothèque scientifique, Paris, Flammarion, 1967, In 8°, 412 p.

L'ouvrage chemine à la recherche de la préhistoire française et de son édification. Il relate la lente, très lente histoire du progrès humain. L'accélération ne se fera sentir qu'au moment où l'agriculture se répandra. Cette « révolution » aura des conséquences capitales puisqu'elle bouleverse les structures des sociétés et les équilibres biologiques de la nature. La connaissance et l'apprentissage de l'utilisation des métaux seront à l'origine de la caste militaire (l'existence de celle-ci est encore tangible en de très nombreuses régions).

Le paléolithique occupe la majeure partie de l'ouvrage. Le néolithique que l'auteur propose d'appeler agrolithique marque un tournant très important. De prédateur l'homme devient producteur. Mais ce producteur sera aussi un destructeur de la couverture végétale. La poussée démographique du néolithique aura des conséquences innombrables (édification

de villages fortifiés, tissage, polissage de la pierre, céramique etc.). Parallèlement les classes sociales se spécialiseront (serfs-esclaves, prêtres, militaires). Les découvertes néolithiques ne sont pas des « miracles » mais uniquement des réactions humaines face à des conditions de vie nouvelle.

La décadence de l'Europe occidentale est due essentiellement à l'existence d'une forêt très dense (début de l'époque du post-Würm), donc à l'absence de céréales sauvages. Dans l'est de l'Europe et en Proche-Orient, le climat plus désertique favorisa le développement des céréales sauvages, base de l'alimentation. Elles constituent des provisions dont la conservation est aisée d'une récolte à l'autre. L'auteur reprend aussi la thèse de l'historien allemand Oscar Paret (*Le mythe des cités lacustres* 1958) qui estime que les pilotis des cités lacustres n'étaient pas destinés à soulever les maisons au-dessus de l'eau mais servaient de pieux de fondation, à des maisons situées sur la terre ferme mais au bord de l'eau. Quant aux passerelles et aux brises vagues, ce ne seraient que des clôtures.

L'art préhistorique paraît des plus importants à l'auteur. Il en donne une interprétation fidèle aux mythologies primitives.

P. B.

REVOLUTIONS

MOUSNIER Roland, *Fureurs Paysannes - Les paysans dans les révoltes du XVII^e siècle - France, Russie, Chine*, coll. Les Grandes Vagues révolutionnaires, 360 p., Calmann-Lévy, Paris, 1967, 216 F.

Pour analyser les mouvements des révoltes paysannes, l'auteur s'est limité à trois exemples. Le choix des pays aussi variés offre de grands avantages. D'après l'auteur, la première explication est celle d'une révolte contre le système féodal. Mais, dit-il, ce n'est pas suffisant, il faut trouver quelque chose d'autre que les antagonismes sociaux : famine, changement climatique, aggravation des charges publiques. Il faut remarquer cependant qu'en France nous assistons à de vraies émeutes paysannes, tandis qu'en Russie et en Chine, il s'agit de profonds boule-

versements politiques qui ont pour conséquence des changements à la tête de l'Etat.

Dans ces deux pays les paysans ne participent pas encore réellement à ces révoltes. Le livre de Roland Mousnier est extrêmement intéressant pour faire faire aux professeurs et aux historiens la révision de bien des idées préconçues concernant l'histoire de l'Extrême-Orient et celle de la Russie.

J. D.

SOBOUL Albert, *Naissance et mort de la première république*, Calmann-Lévy, Paris, 1968, 365 p., 200 F.

Albert SOBOUL qui nous a fait l'honneur de faire partie de notre comité de patronage, est trop connu des professeurs d'histoire et des historiens de la révolution française, pour que nous en parlions encore ici. Elève de Georges Lefebvre, c'est avec un enthousiasme toujours égal qu'il analyse et recherche les causes profondes de la révolution de 1789. Dans l'introduction où il parle de la fondation de la république, Albert Soboul rappelle qu'elle est liée à la guerre déclarée le 20 avril 1792, et pose la question de savoir si la République nouvelle serait populaire, bourgeoise, libérale ou largement démocratique. Il évoque ce qu'il appelle la République du peuple avec l'instauration de la République du salut public, la République des notables et le Directoire, en passant par la conjuration de Babeuf, pour terminer par la République de Bonaparte de 1799 à 1802.

Albert Soboul dans un style clair, précis, sûr des faits et des détails qu'il avance, nous apporte toujours les éléments nouveaux ou vus sous un angle nouveau, concernant cette période qu'il connaît si bien. La bibliographie qui termine ce livre et qui reprend les différents chapitres, est un véritable instrument de travail pour les professeurs d'histoire.

J.D.

DREYFUS François, *Le temps des révolutions*, Histoire Universelle de poche, Larousse, Paris, 1969, 448 p., 60 F.

Cet ouvrage est en quelque sorte un manuel rassemblant l'essentiel des données utiles, il reste même très proche des divisions scolaires. L'auteur place la révolution économique au centre de son

ouvrage. Il nous parle des courants politiques, des doctrines sociales ou socialistes. Il les intègre toujours à l'évolution économique. L'auteur retrace les crises révolutionnaires qui ont traversé le monde occidental entre 1787 et 1870. La société née des révolutions tend à être une société urbaine. L'auteur fait cependant remarquer que la révolution technique n'a atteint qu'un nombre limité d'hommes. Et dit-il, seule l'Europe occidentale et l'Amérique latine ont profité de la Révolution française. Le libéralisme, le nationalisme, le socialisme que les intellectuels ont élaborés, vont se diffuser dans les autres pays grâce à l'impérialisme européen. A la fin du volume, le lecteur trouvera un index, une bibliographie et une chronologie toujours utiles.

J. D.

NATAF A., *La révolution anarchiste*, A. Balland, Paris, 1968, 225 p., 23 F. 10.

Cet ouvrage donne une chronologie de l'anarchisme du XIX^e au XX^e, une bibliographie sommaire, mais utile pour chaque chapitre traité, et des documents qui étayaient chaque point envisagé par l'auteur.

Il ne s'agit pas ici d'une histoire de l'anarchisme mais, du point de vue de l'auteur, d'un essai d'analyse et de compréhension du phénomène à travers : Cronstadt, l'Ukraine, Bakounine, Proudhon, la Commune de Paris, la fédération jurassienne et l'Espagne.

L'auteur veut faire comprendre la réalité et l'importance de l'anarchie par des arguments psychologiques. Les rêves deviennent des nécessités et la non-intégration des idées anarchistes conduit à la névrose !

Ce n'est pas l'anarchie, d'après A. Nataf qui produit le désordre, celui-ci est la conséquence de la subjectivité aliénée.

Par l'originalité de ses arguments, cet ouvrage est intéressant et mérite d'être lu, en « toute objectivité ».

J. D.

MOUVEMENTS SOCIAUX

KAUFMANN-ROCARD Jacqueline, *Origine d'une bourgeoisie russe, XVI^e et XVII^e siècles*, Nouvelle bibliothèque scientifique, Flammarion, Paris, 1969.

Ce livre traite d'un sujet peu connu

chez nous. La formation de la bourgeoisie russe, le processus qui lui donne naissance, son désir de s'élever et de participer aux affaires de l'Etat la rapproche de la bourgeoisie occidentale. Mais contrairement à celle-ci, elle restera toujours docile à l'égard du pouvoir, car numériquement faible, séparée du reste de la population urbaine, elle s'alliera à la noblesse et c'est ce qui la coulera. Les sources auxquelles doivent puiser les historiens des XVI^e et XVII^e siècles russes, présentent des lacunes considérables : livres de douane, de comptes, livres des dépenses d'Etat russe, des recensements, des documents cadastraux, n'ont été conservés que de façon fragmentaire. Cet ouvrage se termine par de bonnes indications bibliographiques et un glossaire qui aide à la compréhension de certains termes. Il n'est pas douteux qu'il apportera un jour nouveau sur des chapitres trop souvent négligés dans le programme d'histoire en Belgique.

J. D.

LEFRANC M., *Jaurès et le socialisme des intellectuels*, coll. Histoire du travail et de la vie économique, Aubier, Paris, 1968, 131 p.

Jaurès demeure la grande figure du socialisme français. De cette idée, l'auteur nous retrace un essai historique du socialisme, socialisme des intellectuels qui ne doit pas s'isoler du socialisme, mais qui ne doit pas non plus oublier sa mission. En effet, la révolte d'un certain nombre d'étudiants ne s'explique-t-elle pas par une grande faim intellectuelle et morale que les partis politiques ne peuvent apaiser. A travers les vocations de six intellectuels socialistes, l'auteur essaie de retracer l'évolution des idées : il s'agit de Jaurès, Pierre Lavroy, Lucien Herr, Charles Andler, Henri Deman et Léon Blum. La troisième partie se termine par la présentation de socialistes contemporains. L'auteur constate que le mouvement socialiste n'a pas su intégrer les intellectuels à son action, ni utiliser leurs pensées à son renouvellement, et il le regrette. Le socialisme, dit-il, en terminant, ne repartira vers un nouveau destin que s'il se préoccupe de définir une nouvelle culture et un nouveau style de vie et s'il adopte deux ailes : l'étudiant et l'ouvrier.

J. D.

KRIEGLER Annie, *Le pain et les roses*, Presses Universitaires de France, 257 p., Paris, 1968, 220 F.

Annie KRIEGLER a réuni en un volume une dizaine d'articles ou de rapports qu'elle a consacrés au mouvement ouvrier. Le titre choisi est une référence : Le thème fondamental est l'évolution du mouvement social au tournant du siècle. La deuxième internationale, la social démocratie, Jaurès, Lénine et 1914 sont au cœur de l'ouvrage. Le style d'Annie Krieglér est parfois exaspérant, par ses phrases « combat » qui fait de cette œuvre « Jalon pour une histoire du socialisme », une œuvre engagée, où l'on sent partout « la division entre socialiste et communiste, les divergences doctrinales et politiques ».

J. D.

PHILIPPE André, *Mai 1968 et la foi démocratique*, coll. Histoire du Travail et de vie économique, Aubier, Paris, 1968, 138 p.

Cet ouvrage, composé d'articles publiés au cours de 1968 dans divers journaux et revues, à la suite des événements de mai, s'adresse à tous ceux qui sentent la nécessité de reconstruire ou de recréer une société responsable, étudiant le problème du socialisme et du communisme dans la démocratie de 1968. André Philippe pose quelques problèmes concrets concernant notamment la politique dans l'université et la participation, l'organisation syndicale. Il tente de définir une attitude qui pourrait inspirer une gauche renouvelée.

J. D.

ROEGUES M., *Y-a-t-il une gauche aux Etats-Unis ?* coll. « Notre temps », Editions Sociales, Paris, 1969, 125 p., 5,2 FF.

Encore un livre de cette petite collection, qui apporte des éléments nouveaux, exposés clairement sur des questions de politique contemporaine.

Ici l'auteur part des élections américaines de novembre 1968, qui, dit-il, ont amené R. Nixon à la présidence par 25 % des voix seulement.

Il démontre ensuite pourquoi J. Wallace amène avec lui la notion de fascisme. Il explique la naissance du « Black power ».

L'ouvrage se termine par la question du titre : Y-a-t-il une gauche aux Etats-Unis ?

Les forces restent pour le moment confiées à la classe ouvrière, celle-ci d'ailleurs n'a aucune tradition de lutte contre l'autocratie, contre les privilèges, contre le fascisme. C'est pourquoi la formation d'un troisième parti, opposé aux Démocrates et aux Républicains, reste utopique.

J. D.

AGULHON Maurice, *Pénitents et Francs-maçons de l'ancienne Provence*, coll. Histoire sans frontières, Fayard, Paris, 1968, 52 p.

L'auteur nous fait revivre, à travers les associations, les confréries de parolasses, de métiers, de pénitents, la vie sociale de l'ancien régime de la France du Midi.

Il suffit de lire les notes se rapportant aux différents chapitres, pour comprendre combien cet ouvrage est abondamment documenté et nous apporte des éléments originaux concernant la vie des associations. Les confréries de pénitents qui étaient particulièrement originales sous l'ancien régime, se rattachaient à des groupements laïcs. Ces laïcs se réunissaient pour la seule fin d'être ensemble. L'auteur essaie de vérifier une hypothèse : 1848 était la révélation d'une aptitude et d'un goût populaire massif pour la démocratie. Tout au long de l'étude, on s'aperçoit que l'on peut parler de sociabilité méridionale comme fait moralement et politiquement positif, sociabilité est rattachée à la vie d'association et notamment à cette forme future d'association que sont les associations secrètes. Livre très spécialisé qui met à la disposition du public un ouvrage de synthèse pour comprendre le passé et le présent.

J. D.

HISTOIRE DES GUERRES

DUCHENE Albert, *L'expédition des volontaires belges au Mexique 1864-1867*, 2^e partie, Musée royal de l'Armée et d'histoire militaire, Bruxelles, 1968.

Comme la première partie, la période étudiée est fouillée dans les détails. M. Duchene traite cette partie de l'histoire

en spécialiste, s'appuyant sur de nombreuses sources originales, nous parle de l'entrée en campagne, en 1865, dans la province du Michoacan, pose le problème de la responsabilité du désordre, relate le retentissement et l'émotion en Belgique et au Mexique. Le chapitre concernant la dissolution de la légion, l'agonie de l'empire mexicain et l'abdication de Maximilien, nous touche particulièrement. Un autre chapitre intéressant est celui du bilan et des conséquences de l'expédition. Le livre de M. Albert Duchene intéressera certainement tous les spécialistes en histoire militaire.

J. D.

BERNARD Henri, *Histoire de la Résistance européenne, la « quatrième force » de la guerre 39-45*, dans coll. « Marabout-Université ».

Il n'est pas possible de résumer un livre déjà condensé. Tous les aspects de la Résistance dans tous les pays sont mis en évidence ici. On regrettera que les proportions valorisent la résistance militaire allemande durant la guerre. La résistance ouvrière est expédiée en une page.

Le bilan général est impressionnant. Phénomène spontané d'abord, la résistance devint ensuite un instrument entre les mains des forces adversaires de l'Allemagne. Il ne s'agit certes pas d'un phénomène neuf. De tout temps il y a eu des partisans excédés par la violence des pouvoirs organisés et luttant à l'aide de moyens qui pour être réduits pouvaient se vérifier efficaces. Les Anglais de la Guerre de Cent ans en surent quelque chose, comme les Français de Napoléon, en Espagne, comme en Russie.

L'image du *moudjahid*, du *fedayin*, du *vietcong*, rejoint aux arcanes de la guerre subversive, l'effigie des « maquisards », « bandits » ou « héros » selon l'origine du jugement porté.

R.V.S.

BERNARD Henri, *La Résistance 1940-1945*, dans coll. « Notre Passé », Bruxelles, Renaissance du Livre, 1968.

La Résistance se vit, elle ne se raconte pas. L'auteur en est certes convaincu. Il n'a d'autre ambition ici que de tracer une introduction à l'histoire de la Résistance

belge. Mais combien l'histoire « scientifique » de la Résistance qu'elle annonce fait apparaître artificielle la froideur objective de l'historien en pareille matière, délicate et pénible l'œuvre de celui qui prétendrait tout reconstruire à partir des seuls documents. Quels documents lorsque la première règle de la Résistance était de ne laisser aucune trace ? Quel crédit alors que le mensonge et le camouflage usuel rendent suspects les témoignages les plus « vrais » ? Vingt-cinq ans se sont écoulés depuis les faits ; que reste-t-il des témoins, lorsqu'ils n'ont pas, volontairement, tourné la page ?

Le bilan belge se solde par 17.000 résistants morts et disparus. Qui pense à leur sacrifice ? Autrement que de manière formelle ? Ce petit livre aidera par sa densité à convaincre qu'il ne faut pas désespérer des hommes ; même si leur nombre est minime, la hauteur de leur courage les rend dignes de leur idéal.

R.V.S.

MICHEL Henri, *La seconde guerre mondiale*, tome I, *Les succès de l'Axe (1939-1943)*, 505 p., 16 cartes, Paris, 1968, 48 F. Tome II, *La victoire des Alliés (1943-1945)*, 16 cartes, 540 p., Paris, 1969, 600 F. Coll. Peuples et Civilisations, Presses Universitaires de France.

Henri MICHEL, qui anime le Comité d'Histoire de la seconde guerre mondiale en France, résume dans ces deux volumes très fouillés, la période de la guerre de 1939 à 1945, et on y appréciera sa parfaite connaissance des événements. Pour l'Europe hitlérienne, l'auteur a fait un tableau complet de la politique allemande et des résultats de la collaboration. Comme le dit Henri Michel, la deuxième guerre mondiale s'est achevée par la défaite de l'Allemagne et du Japon, mais a commencé par leur succès ; c'est pourquoi dans le premier tome, il raconte les succès de l'Axe pour passer dans le second à la victoire des Alliés. Les différents chapitres retracent le récit des faits militaires, précis et minutieux, ils ne laissent rien dans l'ombre. Les historiens connaissent assez les idées de Henri Michel pour considérer ces deux volumes comme une excellente synthèse de l'histoire de la seconde guerre mondiale. Les pages concernant la préparation de

l'agression japonaise, sur les conférences de Yalta et de Postdam, apportent certainement des éléments nouveaux. Le second volume se termine par un chapitre intitulé la reconstruction où M. Michel passe en revue les sciences, les écrivains après la guerre. Ces deux volumes seront utiles et même indispensables à tout historien ou professeur d'histoire qui désirerait retrouver les faits principaux de ce second conflit.

J. D.

RAZOLA Manuel et CONSTANCE Mariano, *Triangle bleu, Républicains espagnols à Mauthausen*, coll. Témoin, Gallimard, Paris, 1969, 150 F.

Ce livre est un recueil de témoignages concernant le sort des combattants républicains de la guerre civile qui franchirent la frontière française en 1939. Internés en France, livrés par la police de Vichy, arrêtés comme résistants, ces républicains espagnols aboutissent à Mauthausen. Ils portaient un triangle bleu sur leur uniforme de bagnard. Ils étaient les premiers politiques venus de l'extérieur des frontières du Reich. Il fallait bien qu'on sache un jour comment des hommes avaient su traverser debout l'enfer et qu'ils en étaient sortis debout. Mauthausen c'est le cauchemar dont on ne se réveille pas. Une énorme entreprise à tuer, à briser les énergies. Ces républicains espagnols ont donné au monde une leçon de dignité face aux SS, aux droits communs des camps de concentration. Ce sont eux aussi qui dès 1941 décident de nommer une direction politique qui centraliserait et dirigerait toutes les activités de résistance dans le camp. Ces hommes ont mis 20 ans pour mener à bien l'entreprise de rassembler leurs témoignages sur leur déportation, pour réaliser une communauté de mémoire, de jugement et de perspective sur leurs combats. Les photographies sont des photos originales prises par les SS que deux déportés espagnols, employés dans les laboratoires photographiques du camp, ont soustraites et cachées au risque de leur vie. Ce livre écrit dans une langue simple, où la littérature est absente, est pour nous un témoignage émouvant sur cette page d'histoire.

J. D.

MORRIS E., *Bonjour Vietnam*, E.F.R. Paris, 1968, Traduit de l'américain, 123 F.

Le titre anglais de ce petit livre exprime son contenu « *Love to Vietnam* ». A travers la correspondance adressée par un jeune japonais brûlé à Nagasaki, à une jeune fille vietnamienne brûlée par le napalm lors de bombardements américains sur son village, est retracé tout le drame de la guerre, de la cruauté, de la violence. Définitivement coupés du monde des humains, ces brûlés par les bombes américaines, essayent de vivre.

Un cri de révolte, un cri de haine, un cri de désespoir. Voilà ce qu'exprime ce livre qui garde cependant une note poétique.

J. D.

WILLARD G., *De Munich à Vichy « la drôle de guerre »*, coll. Inst. M. Thorez, Paris, 1969, 268 p., 15,7 FF.

L'ouvrage de G. Willard concerne une période où les événements se déroulent à un rythme extrêmement rapide. Il aide à restituer au Parti Communiste français le rôle qu'il a joué à cette époque.

L'auteur met en évidence l'activité de ceux qui s'étaient « levés avant le jour » contre le péril fasciste, elle montre les raisons de la défaite de juin 1940.

G. Willard relate notamment les tentatives faites de divers côtés pour rétablir une paix de « Sainte Alliance » contre l'URSS, qu'Hitler estimait qu'il était de son intérêt qu'un gouvernement tel que celui de Vichy existe en France, que la deuxième guerre mondiale était en fait préparée contre l'URSS, qu'elle répondait aussi à des problèmes actuels.

Ecrivain engagé certes, G. Willard nous fait revivre, à l'aide de nombreux documents, d'extraits de discours, d'articles de journaux de mémoires, cette période de l'histoire si difficile pour la France.

Nous regrettons qu'une bibliographie ne soit pas annexée à l'ouvrage au lieu où à côté des notes en bas de pages.

Comme le dit F. Billoux dans la préface : « Ce livre informera non seulement les historiens marxistes ou non, mais également tout le mouvement ouvrier et le communisme international ».

J. D.

ULg - C. I. C. B.



709704088

LIBER

TABLE DES MATIERES

	Pages
EDITORIAL	3
TRIBUNE LIBRE.	
SAQUER Jacques : <i>Réflexions sur une expérience à rebours</i>	7
DIALOGUE avec	
MASSE Marcel : <i>Dialogue au Québec entre géographes et historiens francophones</i>	19
INFORMATION HISTORIQUE.	
COURTIER Paul : <i>Réflexions sur l'enseignement de l'histoire contemporaine de la France (1789-1914)</i>	27
TRENARD Louis : <i>L'enseignement de l'histoire de France de 1770 à 1885</i>	32
GILLET Marcel : <i>Révolution industrielle au « take-off »</i>	45
INFORMATION PEDAGOGIQUE.	
VAN SANTBERGEN R. : <i>Considérations relatives à l'expérience de la section sciences humaines</i>	64
MERENNE Emile : <i>Place de la géographie dans un enseignement rénové</i>	71
BELIARD Andrée : <i>L'utilisation du document en classe d'histoire</i>	97
LEÇONS-TYPES.	
TRICNAUX Christian : <i>L'évolution du droit de vote en Belgique depuis 1830</i>	103
GHODSI-JOSSE : <i>Evolution historique de la vie urbaine</i>	115
CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE.	
par Josette DEBACKER	123
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.	
NOTES ET GLANURES	131

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

Rue Royale, 342 - 1030 - Bruxelles

C. C. P. 2086.80

Tél. : 16.81.50