

P. 8.971B.

25 NOV. 1970

511

CLIO

CAHIERS - NUMERO 22



SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1970 - N° 22.

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUIER - Gilbert DELANDS-
HEERE - Louis FRANÇOIS - Pierre GOUBERT - Paul HAR-
SIN - Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André
JORIS - Jacques LE GOFF - Claire PREAUX - Albert SO-
BOUL - 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 ensei-
gnant 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.

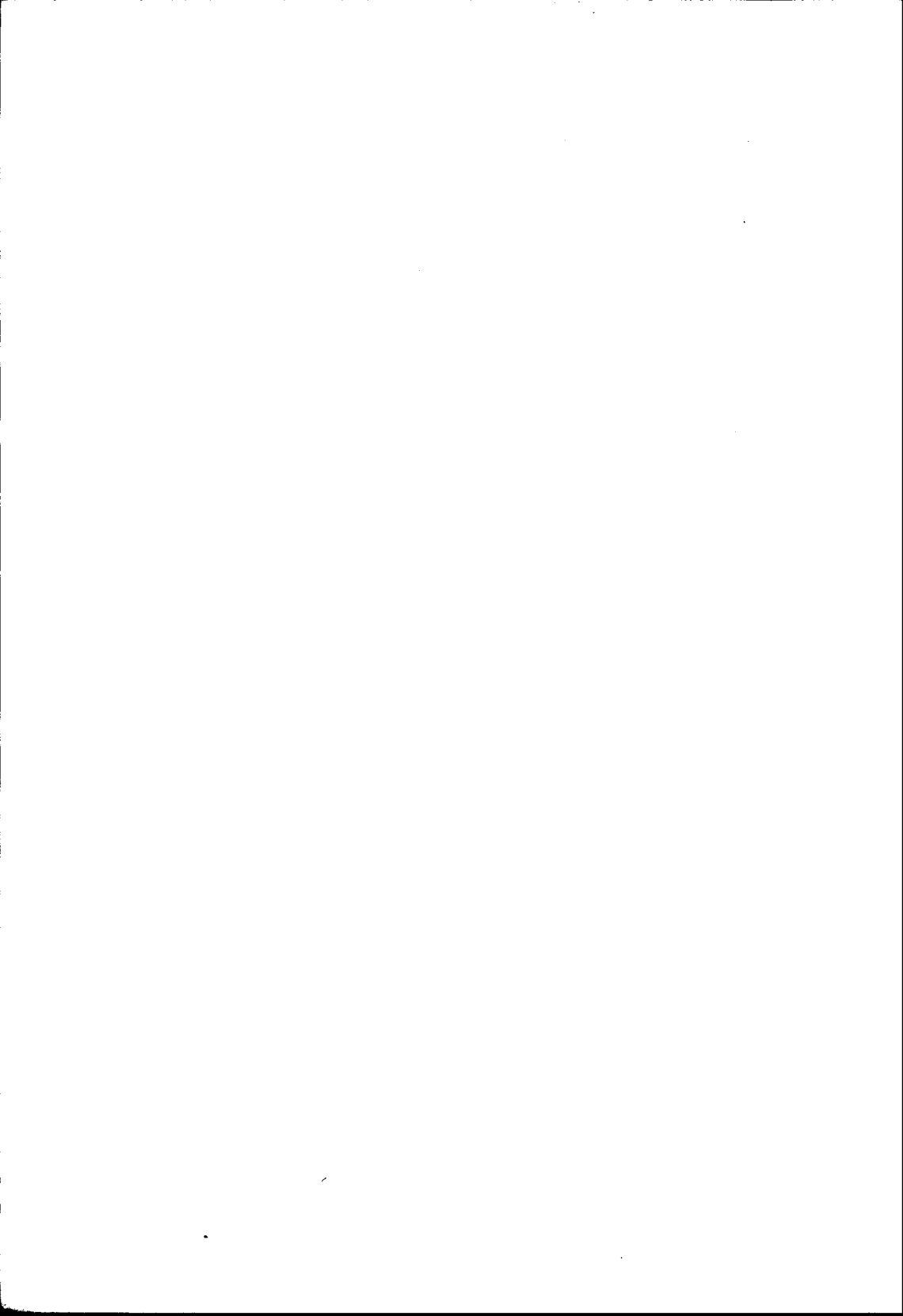
SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

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

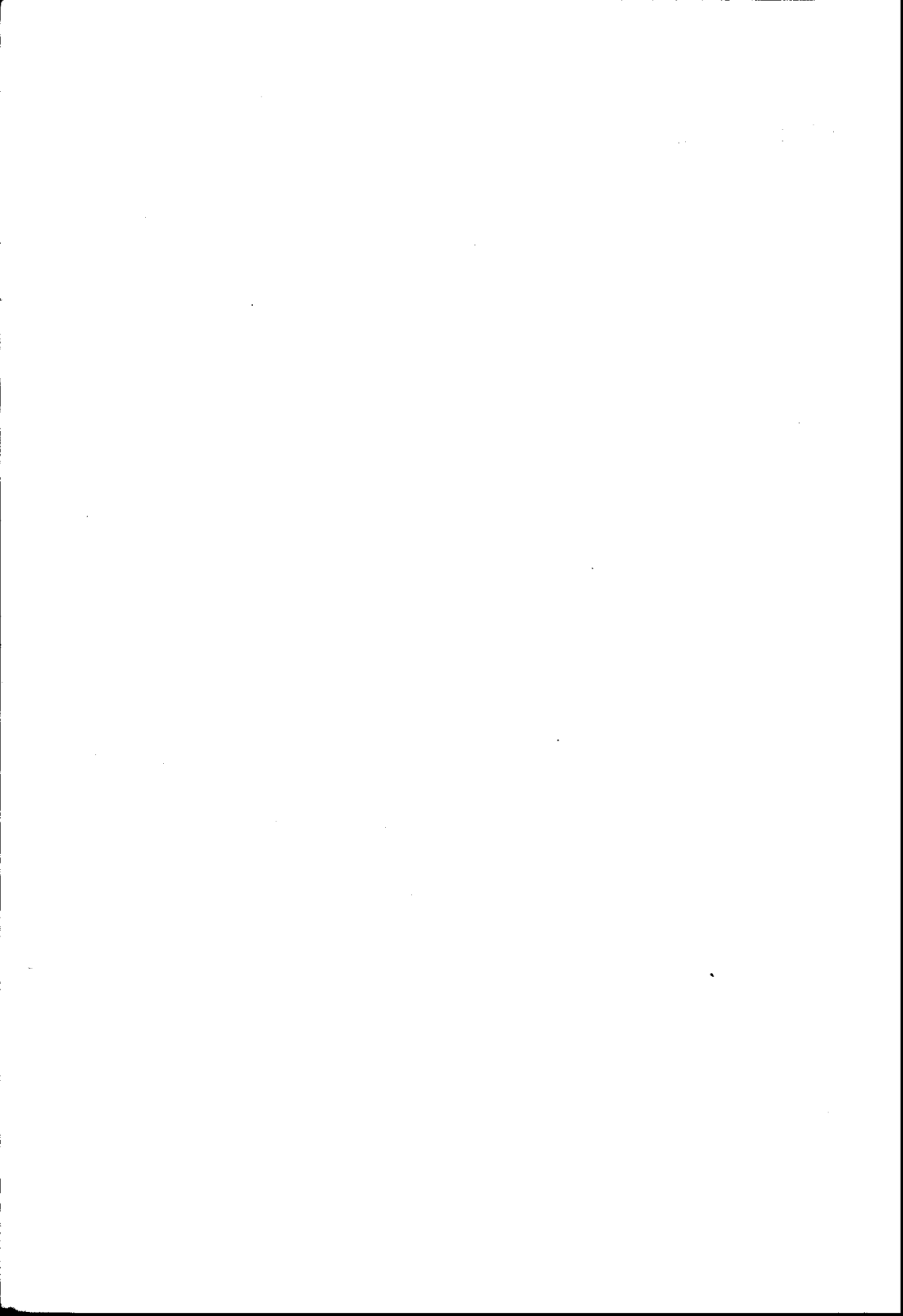
Honoré du patronage
du Ministère de l'Education Nationale de Belgique.

CAHIERS DE CLIO





TRIBUNE LIBRE



DOIT-ON SE PASSER DE L'HISTOIRE ?

Si tous les signes n'étaient pas trompeurs, il faudrait bien admettre qu'aucune dimension de l'esprit n'est plus sclérosée que la pensée historique. Bien sûr, les historiens qualifiés ne diminuent pas en nombre, les facultés d'histoire sont très peuplées. A travers les auditoriums résonne, conformément à sa mission, un enseignement du passé s'adressant à des cercles et à des cénacles ésotériques. L'histoire y est traitée comme un jeu de perles artificielles ; rien de ce qui est intéressant et utile, rien de ce qui est beau et savoureux n'en est absent. Il n'y manque pas non plus d'esprits avisés qui cherchent à réchauffer leur breuvage politique au feu des nécessités fondées sur l'histoire.

Mais à ces savants hommes d'affaires de l'histoire, il manque le vaste écho social. A ces anges bourdonnants de la résurrection et à ces gargotiers politiques, Dieu soit loué, ce sens manque également. C'est comme si la nation, en plus de sa prise de conscience, avait également perdu le goût et l'intérêt pour tout ce qui est historique. Sans doute, la jeunesse estudiantine se soumet-elle aujourd'hui encore à des leçons d'histoire ; le plus souvent à vrai dire avec une soumission fataliste comme à quelque chose d'irrévocable. Rarement elle trouve réponse à la question : quel enseignement tirer de l'histoire ?

Tout qui se penche sur la manière dont fut conçu, jusqu'à nos jours, l'enseignement de l'histoire en arrive à la conviction que l'intérêt pour l'histoire et la diffusion de tout ce qui est historique a dépendu, soit du degré de conformité de la représentation du passé aux courants idéologiques dominants de l'époque, soit encore de la manière dont elle soutenait ou aidait à soutenir la structure de l'Etat et l'ordre social existant⁽¹⁾.

Aussi longtemps que domina la conception de l'Etat national — cet Etat national qui fut le grand rêve ou la grande conquête, le grand dessein politique —, la science historique qui légitimait cette conception, et l'enseignement de l'histoire qui la prêchait, jouissaient de l'approbation générale.

A peine le romantisme, se référant à Herder, eut-il présenté l'histoire comme « le livre de ménage de Dieu sur la terre » et les princes, pour

(1) Un guide sûr sur ce point est l'ouvrage de WEYMAR E., *La prise de conscience allemande. Rapport sur l'esprit de l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires au XIX^e siècle*, Stuttgart, E. Klett, 1961.

nous en tenir à des images, comme les comptables de la providence, qu'elle assaisonna la prise de conscience germanique de la nation allemande de considérations chrétiennes. Ainsi, on expliquait la victoire militaire sur Napoléon par un verdict de Dieu en faveur de son peuple élu : le peuple allemand. Parallèlement, se référant à l'Ancien Testament, elle réclamait un nouveau système d'alliances. De plus en plus s'imposait la conception que l'historien Fr. Kohlrausch exprimait ainsi, en 1814 : « L'Allemagne est le berceau et le véritable cœur de la nouvelle époque historique ».

Cette conception pseudo-visionnaire du présent, où se mêlaient un patriotisme surchauffé et un *fanum* religieux, empêchait évidemment une conception du passé sereine et objective. A la suite de Kohlrausch, d'Arndt et de Jahn, Schenkendorf chanta « la bénédiction divine, créatrice de la dignité allemande ».

Il se créa ainsi une germanomanie, stimulée par les chansons de bardes de Arndt et les exercices corporels patriotiques de Jahn, le père de la gymnastique. Le professeur d'histoire courlandais Ernst Traurvetter peut passer pour son porte-parole. C'était un homme qui voyait dans l'*Edda* un témoignage sacré. Il considérait la pierre des sorcières au bord du Brocken comme un Sion germanique et il formula dans son « Manuel à l'intention des Allemands bénis » des exercices sérieux de méditation en vers.

A partir de cette position, il n'y avait plus qu'un petit pas à franchir pour concevoir une interprétation raciste de l'histoire, laquelle nous a presque inéluctablement conduit à la grande catastrophe de notre siècle.

La science historique et ses principaux représentants sont, depuis longtemps, habitués à former la jeunesse dans un esprit de soumission et de dévotion à l'Etat. La justification du système existant, la légitimation de ses desseins politiques devaient finalement être invoqués comme une sorte de service militaire scientifique, ainsi que le réclamait Walter Frank : « L'institut national d'histoire contemporaine doit agir comme un aimant sur les divers secteurs de la jeune science. Et nous croyons qu'il y aura assez d'acier véritable pour forger, par un travail de plusieurs décennies, une communauté, qui est appelée à constituer un grand état-major général de la science allemande ».

Les exhortations inverses restèrent lettre morte. On oublia Oskar Jäger, qui, en un temps de patriotisme exacerbé, voulait rendre à l'enseignement de l'histoire, sa dignité scientifique, en identifiant la recherche historique à la recherche de la vérité. Il voulait rendre l'histoire perceptible et tournée vers une vérité toujours remise en chantier, à l'aide du matériel de la théorie de la connaissance : cette vérité devenue une sorte de *credo* devait vivre en parfaite intelligence avec la réalité elle-même. Oskar Jäger était un enseignant engagé, qui, de l'avis d'hommes dignes de foi, pouvait passer pour un chef de file de la démocratie.

Il cherchait à former la jeunesse par le moyen de la communication et, faut-il l'ajouter, par la rencontre de la vérité et de la véracité. Il cherchait à la rendre capable d'apprécier les événements de l'histoire humaine sans passion politique, ni religieuse et à ne les interpréter qu'en fonction de critères moraux unanimement reconnus.

Avec de telles conceptions, il entra en conflit avec la pédagogie historique officielle, laquelle engendra une pédagogie de l'histoire teutonne primitive. Ce fait est suffisamment significatif.

*
**

Jusqu'il y a peu, l'étude de la conception marxiste de l'histoire s'est faite en dehors des auditoriums et des salles de cours. Le Gymnasium, en dépit de l'afflux de couches sociales moyennes et inférieures, est resté une école de classe ; l'analyse de la pensée socialiste y a toujours été suspecte. Si tous les présages ne sont pas trompeurs, tout ce qui a été injustement caché, doit, après une abstinence pédagogique d'un siècle, être consommé avec fringale et en conséquence mal digéré.

L'attitude de la jeunesse intellectuelle révèle, de façon inquiétante, qu'une infection idéologique est possible en tous temps et dans tous les systèmes sociaux.

Tout qui navigue de nos jours dans les eaux de l'interprétation marxiste de l'histoire, qualifie le système social et politique de la République Fédérale Allemande de fascinant. Il passe aux yeux de beaucoup d'autres, pour un bateau, qui ne peut sombrer, tandis qu'en Europe de l'Est, l'histoire sombre à travers une deuxième période des lumières scientifiques, dans une sorte de religion populaire.

Evidemment, il y eut toujours, en dépit de tous les aveuglements idéologiques, un enseignement de l'histoire, pour ainsi dire immunisé, conforme aux exigences et aux devoirs de la discipline. Mais trop souvent, il lui manquait l'indispensable fondement didactique, un principe conducteur, et plus encore une perspective et un sens. Il dégénéra de la sorte en un culte de l'événement et de l'événement seul ; il se perdit dans un positivisme se suffisant à lui-même et se contentant de retourner les décombres des antres des facultés d'histoire.

La concordance de l'histoire et de son enseignement devient de plus en plus ténue. Ce qu'écrit à ce sujet Waltraut Kupper, dans son livre « La psychologie de l'histoire » est particulièrement significatif. En 1961 déjà, il publiait le résultat d'une enquête menée parmi les élèves sur leur connaissance et leur compréhension de l'histoire. Les réponses obtenues en Hesse, un Land d'opinion modérée, choisi comme exemple, sont loin d'être encourageantes, même si l'on tient compte de la valeur relative de ces réponses. Si on convertit en pour cent l'intérêt des élèves pour les matières enseignées, on obtient dans les classes de 10^e

année : 28,9 % pour les mathématiques, 12,9 % pour l'allemand, 3,8 % pour l'histoire, 4,2 % pour la sociologie, 0,4 % pour la religion.

Dans les classes de 13^e, la répartition est la suivante : 28,1 % pour les mathématiques, 16,2 % pour l'allemand, 7,7 % pour l'histoire, 2,8 % pour la sociologie et 0,6 % pour la religion. Les élèves qui avaient 16 ans à cette époque-là, forment aujourd'hui la population de 24 ans dans nos facultés universitaires. Leur comportement ne permet pas, tout compte fait, de penser que l'enseignement de l'histoire ni celui de la sociologie les a bien préparés à la vie politique. Et cela ne vaut pas seulement pour nos sociologues et politologues qui, assez fréquemment, recherchent à calquer dans la pratique leurs manifestations et leurs actions politiques sur les modèles de la révolution culturelle chinoise. Les plus âgés de nos lycéens, même ceux qui, par leur comportement extérieur, ne veulent pas se faire passer pour A.P.O. Junglingue par le SDS Rotwelsch sont mûrs pour des idéologies, contestent l'Etat et la société. Ils considèrent l'école comme une institution de contrainte, d'un type capitaliste attardé, autoritaire et fascinante, dont la mission est de consolider un système social corrompu et de transmettre, à l'aide d'une frustration pédagogique, un enseignement de l'histoire et de la sociologie à une génération progressiste, sous forme d'exercices de méditation à la dévotion de l'Etat établi.

Le dégoût des plus âgés, devant les échecs, est grand ; beaucoup plus réduite est la préparation à la réflexion sur les raisons des détours pris par les jeunes qui ne sont pas aussi inoffensifs qu'on pourrait le croire, ni sur celles de leur manque d'intérêt pour le cours d'histoire. Elles sont, — tout au moins en ce qui concerne les seconds —, faciles à trouver.

Personne ne niera le dégoût généralisé pour l'histoire conçue comme maintenant. Le XIX^e siècle bourgeois se reniait partiellement lui-même lorsqu'il répétait les styles passés, lorsqu'il reconvertissait d'anciennes conventions sociales et culturelles. Par le biais de la science historique, il popularisa ses aspirations politiques (nationalisme, impérialisme). On s'ouvre désormais au présent et on flirte avec le futur simple et le futur antérieur. L'instinct de conservation est anti-conservateur, anti-traditionaliste. Une certaine mode pour les antiquités et le mobilier ancien, pour les armoires gothiques et des meubles de style fabriqués en série s'explique par des spéculations de prestige. Il faut, par des accessoires pseudo-historiques valoriser en le justifiant le niveau acquis. Cette mentalité anti-traditionnelle malgré ses camouflages pseudo-historiques, est l'expression d'une conscience historique brisée et peut s'expliquer, en partie tout au moins, par les séquelles des deux guerres mondiales.

Par ailleurs, il y a lieu de se préoccuper davantage de l'absence d'attraction pour l'espace historique, disloqué par les transferts de populations au cours de ce siècle, que de la destruction, aussi pénible soit-elle, des témoins historiques visibles. La voie ouverte par les

guerres et leurs séquelles est continuée et accélérée par les besoins de l'économie moderne, à savoir un profond bouleversement des groupes ethniques et sociaux. Il s'ensuit, qu'en l'espace de deux générations la cellule familiale, gardienne des valeurs traditionnelles, tournée vers la généalogie, donc vers le conservatisme, est devenue, par les tendances à l'émancipation, une institution fragile, dont l'influence devient de plus en plus faible. Sa structure se situe à un niveau plutôt bas du point de vue culturel ; elle est qualifiée avec mépris par la jeune génération de survivance du passé, dont la continuité n'est déterminée que par la succession généalogique. L'organisation de l'économie et de la société moderne rend impossible la permanence et favorise la mobilité sociale.

Les conditions sociales actuelles rendent difficile le maintien de liaisons avec les structures de pensées historiques et traditionnelles. Il n'est pas surprenant qu'il n'y ait guère de science où on se batte autant pour une nouvelle conception que l'histoire, comme l'a montré le Congrès des Historiens à Fribourg. Il faut y ajouter les résultats décevants et déprimants de l'histoire allemande toute récente ; elle est empreinte d'une contradiction absolue entre l'*ethos* et le *kratos*. La réaction qui en découle au sein de la jeunesse se caractérise assez souvent par un sentiment de dédain honteux vis-à-vis du passé national et tout particulièrement de l'histoire. Il n'est pas rare que les jeunes se détournent en se justifiant, des erreurs réelles ou présumées de leurs parents ou qu'ils ferment tout simplement les yeux. Quoi qu'il en soit, il en résulte une dégradation totale de la science historique et de l'enseignement de l'histoire, en tant qu'auxiliaires complaisants des détenteurs du pouvoir politique. Cela se solde par l'ignorance et le dénigrement.

Dans ce vide, surgissent de fausses sciences et des disciplines d'intégration ; on les étiquette sous des noms comme : cosmologie politique, sciences des collectivités. Dans la futurologie, l'histoire du passé, de ce qui s'est réellement passé, est remplacé par l'histoire du futur, de ce qui est possible. Même sans expérience de la psychologie de la jeunesse, il est compréhensible qu'un jeune homme qui a la vie devant lui, s'intéresse davantage à ce qui va arriver qu'à ce qui s'est déjà produit. En plus, celui qui réfléchit, en homme responsable, ne se limite pas au présent. Des vertus bourgeoises comme l'épargne, misent sur le futur. « L'homme intelligent fait des projets ». A cela s'ajoute un aspect théologique : « Dans tout ce que tu fais, souviens-toi des fins dernières. » Cette anticipation justifiée dans le futur n'a rien à voir avec le pari hybride sur ce dont l'homme de demain pourra disposer.

Expectative justifiée et sécurité d'existence nécessaire nous poussent à sonder l'insondable et le fortuit. Tout qui interroge l'histoire sait qu'il existe des normes fondamentales auxquelles l'homme est soumis indépendamment de l'époque ; il a connaissance des processus irrévocables, mais aussi des chances et des risques inhérents au libre arbitre. Les conditions de notre existence actuelle, les possibilités de

développement futur sont circonscrites par notre liberté personnelle et les lois historiques.

Quand l'histoire ne traite pas du présent tout actuel, elle n'entraîne, — c'est ainsi que le ressentent les jeunes et même fréquemment les plus âgés, — qu'un intérêt de musée. Le rapport au présent ne signifie pas l'actualisation à tout prix, il ne consiste pas à sélectionner dans le passé des parallélismes valables pour le présent. Il ne consiste pas à ignorer le caractère exclusif et unique de ce qui est historique.

Actualiser signifie attirer l'attention sur les lignes de développement, sur les processus historiques, dont les aboutissements provisoires doivent être envisagés dans les phénomènes sociaux, politiques, économiques, techniques ; en un mot, dans les manifestations culturelles du présent. Actualiser signifie décrire les besoins constants des hommes en modèles historiques, leurs intérêts, leurs formes de comportement, leurs réactions, en d'autres termes rendre perceptibles les dimensions anthropologiques de l'histoire, c'est-à-dire vu d'un point de vue psychologique, prendre en considération les affinités entre les degrés de développement des élèves et les matières historiques ainsi que ses méthodes.

Dans la phase initiale de la prise de conscience du problème, l'information ne devra pas être excessive. On préférera davantage, sans négliger de les fonder sur des faits historiques, des matières au contact desquelles l'esprit critique puisse s'aiguiser, se renforcer. De la sorte, on évitera de prime d'abord, ce que Wagenschein, Rumpf, Barthel, Gehrecke, Flitner et bien d'autres appelaient dès les années 50 les affections cancéreuses de l'histoire, à savoir : la pure accumulation chronologique de dates et de faits, le foisonnement de matières, le curieux penchant pour le détail, le souci quasi pathologique de l'intégralité encyclopédique.

L'enseignement de l'histoire, ainsi compris, comparable à un voyage en express, ne transmet à l'élève que des impressions confuses, vagues, imprécises du paysage historique. Il est construit en longueur, non en profondeur ; en extension, non en intensité. Il ravale l'élève au rang de consommateur. Il en fait une construction au lieu d'un élément de formation.

Un tel diagnostic a beau être exact, on n'en sera pas pour autant d'accord avec la thérapeutique recommandée par Wagenschein, d'un enseignement exemplaire, c'est-à-dire limité à des exemples qui dévoileraient de l'intérieur les lois de l'histoire, l'initiation à une méthode, qui rendrait possible la découverte de cette conformité à des lois. Car l'histoire révèle sans doute certaines normes et des processus conformes à des lois, du fait de son conditionnement par des réalités extérieures aussi bien que par des besoins constants et des orientations de la volonté humaine, mais elle est aussi déterminée par l'unique, le particulier, l'imprévisible, le fortuit et par des facteurs liés

au destin. Voilà pourquoi une réduction à des exemples, desquels on pourrait déduire une généralisation et une conformité à des lois, n'est pas possible.

L'empire d'Othon le Grand n'est en rien typique de la notion d'empire au moyen âge ; le risorgimento italien n'explique pas les mouvements nationaux dans les autres pays d'Europe. En outre, le choix privilégié de matières « exemplatives » rompt la continuité historique et détruit par-là même un des fondements les plus importants de la connaissance historique. Nous devons nous tourner vers d'autres remèdes méthodologiques. Le faire est indispensable, car en fondant l'histoire sur des bases sociologiques, on en accroît la matière de façon inquiétante. Ce ne sont pas seulement les individus, les personnalités historiques, les leaders charismatiques, les généraux, les législateurs, les tribuns populaires qui doivent faire l'objet de la recherche et de l'enseignement de l'histoire. Ce sont aussi les collectivités historiques, longtemps considérées comme des phénomènes extra-historiques passives, muettes, sans influence ; elles réagissent pourtant et forment la caisse de résonance de l'histoire. Il convient de mettre en relief les personnalités individuelles et sociales, la conjugaison du particulier et des groupes sociaux, leurs rôles et leurs manières d'agir, conformément à leurs lois immanentes. Il ne suffit pas d'apprécier les chœurs en dehors des solistes.

Cela n'est possible que par le renoncement au point de vue événementiel, chronologiquement ordonné. Ce renoncement devra s'effectuer au profit de catégories de relations, qui se préoccuperont moins des manifestations extérieures que des forces qui les engendrent. Ainsi disparaîtra l'intérêt pour les généalogies dynastiques, les dates généalogiques et biographiques, les suites de faits, etc., bref tout ce que l'*Aufklärung* a appelé la mémoire d'épicier. Les structures relationnelles seront, par contre, mises en lumière, parce qu'elles expliquent les données sociales, politiques, économiques et les orientations du développement. Une méthode, qui se propose cet objectif, n'est pas tournée vers le paradigme mais vers l'ensemble. Le tout n'est pas compris comme la somme des détails historiques mais comme les tissus conjonctifs qui en déterminent l'ordonnance et la consistance. Je pense à la méthode structurelle, telle que le professeur BOSL que je suis ici, l'a recommandée, il n'y a pas longtemps, dans son exposé sur *La valeur éducative rénovée de l'histoire* ⁽²⁾.

Une structure fondamentale de cette espèce, c'est par exemple la société archaïque. Elle implique une société fermée sur elle-même, au sein de laquelle les formations sociales sont isolées comme des castes, où les couches sociales sont bien circonscrites, où la mobilité sociale

(2) Voir aussi sur ce sujet : BOSL K., *L'aspect socio-anthropologique et sa signification pour rendre à l'histoire sa valeur éducative*, dans *Geschichte-Soziologie-Politologie*, Mitteilungen des Verbandes bayerischer Geschichtsvereine, tiré-à-part de la *Zeitschrift für bayerische Landesgeschichte*, tome 31, 1968.

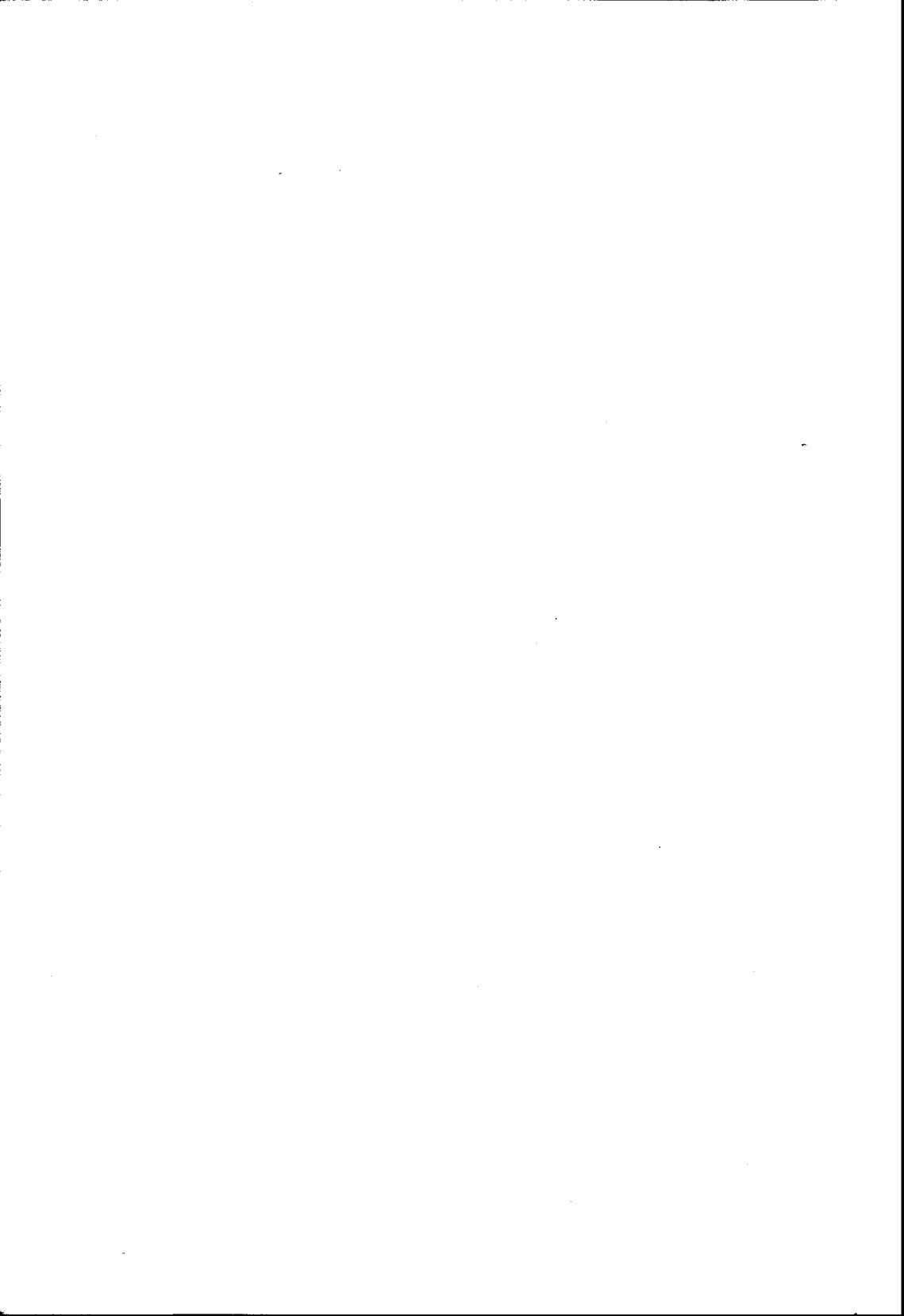
fait défaut. Ordre social et système du pouvoir y sont fondés sur un principe métaphysique absolu. Dans l'histoire du monde occidental, ce système de rapports vaut pour la période du V^e au XI^e siècle, à laquelle succéda une phase de défrichement, de dynamique sociale du XI^e au XIII^e siècle ; puis vient une période de transformations, de mouvements sociaux, d'émancipation scientifique, de Réforme et de Contre-réforme, de sécularisation intellectuelle, d'ouverture empirique sur le monde et d'orientation basée sur la raison. C'est la période qui va de 1300 à 1750 au cours de laquelle la société artisanale se mue en société industrielle, la société corporatiste en société de classes. La théocratie y est remplacée par la croyance en la souveraineté du peuple. La notion mécaniste d'Etat se dégage des conceptions ethnologiques ou volontaristes. C'est l'époque où les masses font leur entrée sur la scène politique internationale.

Il se peut que ces réflexions mettent en question des conventions devenues chères, qu'elles menacent des positions considérées jusqu'à présent comme évidentes. On rejettera les unes parce qu'inopportunes ; quant aux autres, on les contestera, on les corrigera, peut-être aussi les transposera-t-on dans la pratique, afin d'accroître l'intérêt pour l'histoire et pour son enseignement ou de les fonder sur des bases nouvelles.

L'histoire est à proprement parler la science de l'homme. Pourrait-on s'en passer ?

Hubert FREILINGER,
Maria-Theresia Gymnasium,
Munich, 1970.

DIALOGUE



DIALOGUE AVEC LE CONSEIL DE L'EUROPE

L'Internationales Schulbuch Institut de Braunschweig, du 21 au 27 septembre 1969, rassemblait sous les auspices du Conseil de l'Europe, les délégations de vingt et une nations, en sus des représentants de l'UNESCO et de diverses instances internationales. Le thème du débat portait sur « L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DANS LES ECOLES SECONDAIRES DU PREMIER CYCLE, groupe d'âge 11/12 à 15/16 ans. »

A l'issue de séances animées de conférences, d'allocutions et d'interventions diverses entrecoupées de discussions prolongées jusqu'à des heures avancées, les résolutions ci-dessous ont été proposées par l'assemblée à l'attention du Conseil de l'Europe. Celui-ci aura à en tirer les recommandations qui seront adressées aux instances gouvernementales des divers pays.

Il y a lieu de constater avec satisfaction la grande unanimité qui s'est dégagée parmi cette assemblée pourtant si diverse d'origine sur la nature des problèmes relatifs à l'histoire et à son enseignement, ainsi qu'aux solutions résolument novatrices proposées. Ceci devrait contribuer à convaincre ceux qui hésitent encore ou ne veulent pas croire à l'acuité du problème, de l'urgence qu'il y a partout à porter les remèdes aux maux dénoncés.

Puissent ces recommandations inspirer heureusement ceux qui préparent les programmes d'histoire, définissent les méthodes et travaillent au matériel didactique nécessaire.

R. VAN SANTBERGEN

CONCLUSIONS ET RECOMMANDATIONS (1)

I. Le but de l'enseignement de l'histoire.

Les Délégués au stage estiment qu'en raison de son contenu et de sa méthodologie,

(1) Conseil de l'Europe. Comité de l'Enseignement général et technique. Stage sur « L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du premier cycle, élèves appartenant au groupe d'âge 11/12 ans - 15/16 ans ». Braunschweig (Brunswick), République Fédérale d'Allemagne, 22-28 septembre 1969.

- a) l'enseignement de l'histoire constitue une base commune à celui de toutes les sciences humaines ;
- b) l'enseignement de l'histoire est nécessaire pour que l'élève comprenne la condition de l'homme et sa propre situation dans le monde d'aujourd'hui.

L'étude de l'histoire devrait donc être rendue obligatoire pour tous les élèves à tous les niveaux d'enseignement. Cette exigence découle de la conviction que l'enseignement de l'histoire apporte à l'éducation de l'individu une contribution que nulle autre discipline n'est en mesure de fournir.

L'accord s'est fait sur les points suivants :

1. l'enseignement de l'histoire devrait amener les élèves à prendre progressivement conscience des problèmes nés du fait que les hommes vivent en société ;
2. l'étude de l'histoire doit comporter un élément important d'analyse critique du passé et également tenter de faire le point de la situation actuelle à la lumière des événements passés ;
3. il n'existe aucun ensemble particulier de faits historiques dont l'étude doit être imposée à tous les élèves ;
4. l'enseignement de l'histoire ne devrait pas encourager les attitudes étroites ou chauvines ;
5. on ne saurait se servir de l'histoire pour justifier une idéologie, de nature politique ou sociale. Le professeur devrait toujours présenter un point de vue aussi large que possible.

II. Le programme.

L'histoire est une discipline unique, soucieuse de façonner à sa manière l'esprit et l'imagination, et de communiquer un ensemble précis de connaissances de nature à permettre aux élèves de comprendre divers points de vue. Elle a trait aux événements, aux courants de pensée et aux émotions apparus au fil du temps.

Les Délégués du stage sont unanimes à condamner la tendance à l'encyclopédisme et à la pure érudition. Il importe de ne pas surcharger les élèves de détails trop nombreux dont ils ne peuvent discerner l'intérêt. Ils estiment que l'accent devrait être placé sur l'histoire des civilisations, conçue dans son sens le plus large et non pas simplement sous l'angle politique — c'est-à-dire englobant les questions spirituelles, religieuses, sociales, culturelles, techniques, économiques, scientifiques, etc. Ils suggèrent que les programmes tiennent compte du niveau mental des élèves, dans la mesure où celui-ci a été révélé par la psychologie. Les Délégués appellent l'attention sur la nécessité impérieuse de procéder à de nombreuses expériences d'enseignement, qui doivent reposer sur une base scientifique et permettre d'évaluer les différentes métho-

des proposées. A cette fin, ils suggèrent que des Centres pédagogiques soient créés par les autorités compétentes ⁽¹⁾.

L'histoire en elle-même est une étude de synthèse. Elle devrait demeurer au centre de toute intégration ou coordination avec d'autres matières. Les Délégués *recommandent* la coordination plutôt que l'intégration des différentes matières — une coordination appliquée non seulement à l'élaboration des programmes mais aussi à l'ensemble de l'enseignement (méthodes d'enseignement par équipes, réunions de professeurs de disciplines connexes, etc.).

Les élèves devraient étudier un certain nombre de sujets historiques, mais ils devraient par ailleurs, dans la mesure du possible, participer au choix de ces sujets afin de pouvoir s'intéresser et s'appliquer activement à la découverte de leur situation dans le monde.

Les Délégués estiment que les programmes fixés ne devraient pas avoir un caractère obligatoire mais devraient apparaître comme de simples recommandations. Ils devraient contenir une série de sujets à étudier, le professeur étant chargé d'en choisir un certain nombre en fonction de l'âge et des aptitudes de ses élèves.

Les Délégués souhaiteraient que l'on s'attache davantage à établir des programmes « concentriques », c'est-à-dire des programmes qui commenceraient par certains aspects de l'histoire locale pour s'étendre ensuite à l'histoire nationale, européenne et mondiale.

Ils estiment que les professeurs devraient aider leurs élèves à comprendre les liens existant entre les événements *dans le temps*, afin de leur permettre de discerner les rapports de cause à effet ainsi que les transformations et l'évolution subies.

Les professeurs devraient faire usage non seulement de manuels, mais aussi de matériels et de documents divers.

De façon générale, les examens extérieurs ne devraient en aucun cas entraver le choix des matériels ou celui de la méthode d'enseignement. Les examens extérieurs devraient être placés notamment sous le contrôle des professeurs.

Deux heures par semaine au moins devraient être affectées à l'enseignement de l'histoire aux élèves âgés de 11 à 16 ans.

Les élèves appartenant à ce groupe d'âge devraient avoir un bagage suffisant pour pouvoir acquérir, au cours de leurs premières années de formation, des habitudes essentielles, tout spécialement en ce qui concerne la recherche et la manipulation des documents accessibles, ainsi que l'assimilation d'une terminologie historique élémentaire.

(1) Il est ici fait allusion à l'article de M. René VAN SANTBERGEN « *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire* » qui a paru en 1968 (n° 15) dans les « *Cahiers de Clio* » (Bruxelles). Cet article contient d'intéressantes propositions pour que les programmes d'histoire soient établis sur une base thématique et non plus périodique.

Autant que possible et en procédant avec le discernement nécessaire, on devrait établir une comparaison entre les situations passées et les événements présents afin d'éclairer davantage le sujet et d'en permettre une meilleure compréhension.

III. Histoire locale, nationale, européenne et mondiale.

Les professeurs ne devraient pas essayer de « compartimenter » l'histoire en la décomposant en histoire locale, nationale, européenne et mondiale : tous ces aspects sont intimement liés et interdépendants.

L'étude de l'histoire locale apparaît aux Délégués non comme une fin en soi, mais plutôt comme un moyen de familiariser les élèves avec la méthode historique et de leur permettre de considérer les vastes problèmes sous forme de microcosmes. Ils sont convaincus qu'il importe d'accorder plus d'attention à l'histoire européenne. Il est réellement difficile d'équilibrer de façon satisfaisante l'histoire nationale, l'histoire européenne et l'histoire mondiale, sans perdre de vue l'âge des élèves. Il faut s'efforcer, lorsque l'occasion s'en présente, d'élargir les horizons nationaux et européens en une perspective mondiale. Les méthodes à adopter pour y parvenir sont importantes et exigent beaucoup de capacités pédagogiques des professeurs d'histoire. Ceux-ci doivent faire le plus de liaisons possibles avec les disciplines connexes et mentionner l'aide qu'elles peuvent apporter.

Histoire locale.

L'étude de l'histoire locale et régionale devrait être considérée comme une source importante dont tous les professeurs peuvent tirer les éléments d'introduction conduisant à une étude plus générale de l'histoire.

Les avantages que peut présenter l'étude de l'histoire locale, au cours du premier cycle de l'enseignement secondaire sont, en bref, les suivants :

- 1) en présentant des données issues de leur propre milieu et liées à leur expérience personnelle, l'histoire locale peut initier les élèves à la méthode historique et les aider à acquérir une conscience historique ;
- 2) l'histoire locale constitue la meilleure base pour une méthodologie active ;
- 3) l'histoire locale permet d'aborder l'étude du milieu physique sous un angle humaniste ; elle peut être efficacement associée à la géographie et à l'organisation administrative locale ; par ailleurs, elle constitue en elle-même une synthèse de ces études locales ;
- 4) étant donné les mouvements actuels de population, l'étude de l'histoire locale peut aider à résoudre le problème de l'adaptation de l'individu à un nouveau cadre ;

5) l'étude de l'histoire locale constitue une initiation réaliste à l'étude de l'histoire sociale et économique nationale, européenne ou mondiale.

Les examens devraient être conçus et orientés de façon à encourager l'enseignement de l'histoire locale. Une juste participation des professeurs à l'élaboration des épreuves est donc nécessaire.

Il est bon de souligner que l'histoire locale n'est pas un sujet à réserver aux écoles élémentaires, mais qu'elle a un important rôle à jouer dans tous les types d'écoles et à tous les niveaux d'enseignement.

Histoire nationale.

L'histoire nationale ne saurait être dissociée de son contexte européen et mondial ; mais l'étude des aspects économiques et sociaux de l'histoire nationale et locale fournit une bonne base pour l'étude de l'histoire européenne et mondiale.

Histoire européenne.

Les élèves sont capables, avant d'atteindre la fin du premier cycle de l'enseignement secondaire, de concevoir l'histoire objectivement dans une perspective européenne et il est extrêmement important que ces horizons leur soient ouverts.

Les cours d'histoire européenne devraient souligner les points qui révèlent une civilisation commune, sans toutefois négliger les traits caractéristiques de cette civilisation, c'est-à-dire les phénomènes ethniques, régionaux, nationaux ou propres à l'Etat-nation. Il faudrait également se garder de passer sur l'influence exercée par les autres civilisations sur la civilisation européenne et ses répercussions dans d'autres régions du monde.

Dans les instituts pédagogiques et les universités, une tentative devrait être faite pour ouvrir aux élèves-professeurs une perspective historique européenne. Ces institutions devraient être conscientes des besoins particuliers des établissements scolaires et un programme spécial d'histoire pourrait, le cas échéant, être mis au point à l'intention des élèves-professeurs.

Histoire mondiale.

Dans un monde en expansion, les problèmes qui ne revêtent pas un caractère universel sont extrêmement rares.

Voilà pourquoi il est indispensable de tenir compte de toutes les civilisations, y compris des modes de vie non européens. Ces modes de vie devraient également être étudiés du point de vue de leur originalité.

Le problème de l'enseignement de l'histoire mondiale exige encore de nombreuses études et recherches.

A titre de mesure provisoire, il est conseillé de permettre à tous les élèves du 1^{er} cycle de l'enseignement secondaire d'étudier de façon assez approfondie une civilisation non européenne. Cette étude serait une réplique à celle de l'histoire européenne et aurait un caractère complémentaire. La participation des élèves au choix et à la conduite d'un tel projet serait fort indiquée.

IV. Méthodes de l'enseignement.

L'enseignement de l'histoire ne peut atteindre les objectifs précédemment indiqués sans une participation active des élèves.

L'enseignement ex cathedra paraît aux Délégués devoir être abandonné au profit d'un enseignement actif, stimulant l'effort de recherche, de réflexion et d'expression, fondé sur la manipulation et l'exploitation des documents et du matériel didactique. L'exposé du maître n'interviendra qu'exceptionnellement pour effectuer liaisons et synthèses indispensables.

Cependant, parmi les procédés possibles, le choix d'une méthode dépend de la personnalité du professeur, du caractère de la classe, du sujet traité et des circonstances dans lesquelles l'enseignement est donné.

Les méthodes actives impliquent :

- a) l'accès à une documentation adaptée aux divers niveaux d'âge et préparée par des institutions qualifiées sur le double plan de la pédagogie et de la science ;
- b) une méthodologie progressive évitant à l'élève une confrontation avec des difficultés excessives ;
- c) des manuels très allégés se substituant aux anciens manuels « exhaustifs » qui ne constituent pas des auxiliaires assez efficaces ; dans ces livres, on s'attacherait à stimuler l'activité propre de l'élève par des questions et des plans de travail, à préciser le vocabulaire historique nécessaire et surtout à fournir des documents aussi nombreux et significatifs que possible ;
- d) un équipement scolaire comprenant des classes spécialisées dotées du matériel nécessaire à l'enseignement de l'histoire (matériel audio-visuel, cartes, etc.), un centre de documentation avec éventuellement des appareils de reproduction, doté d'un personnel qualifié. La télévision scolaire peut constituer un complément documentaire pédagogique précieux ; à cet égard, il paraît très souhaitable que les professeurs d'histoire puissent participer à l'élaboration d'émissions historiques ;

- e) des centres d'études et d'information pédagogiques au plan régional et national, centres habilités à collaborer avec des institutions ou organismes internationaux propres à fournir un matériel complémentaire ;
- f) une collaboration ou coordination à tous les niveaux (local, régional, national, international) entre les maîtres enseignant la même discipline ou des disciplines différentes.

A une époque où les citoyens de chaque pays sont amenés à prendre des positions qui peuvent influencer sur le destin de la communauté humaine, en un temps où les moyens de diffusion — radio-télévision surtout — jouent un rôle déterminant, il appartient aux professeurs d'histoire d'apprendre aux élèves à réagir d'une manière critique en face de l'information.

V. Formation des enseignants.

L'enseignement de l'histoire et des matières en relation avec l'histoire doit être confié à des spécialistes.

A ce niveau d'âge scolaire particulièrement délicat et important, où se posent notamment les problèmes d'orientation, il est indispensable que les maîtres, appelés à enseigner dans ces classes, reçoivent soit à l'université, soit dans les écoles normales ou dans d'autres instituts du niveau de l'enseignement supérieur, une formation très adéquate. Formation double : scientifique d'abord, dans le cadre de l'enseignement supérieur, pédagogique et pratique ensuite, dans des centres particuliers.

Dans la formation scientifique, l'accent doit être mis sur l'étude des problèmes économiques, sociologiques, géographiques, ethnologiques, aussi bien que politiques. Les liaisons avec d'autres disciplines telles que les sciences humaines, l'archéologie, l'histoire de l'art et de la pensée, la littérature, la technologie, etc., ne peuvent être négligées.

La formation pédagogique comporte une initiation à :

- a) la psychologie générale, plus particulièrement la psychologie de l'enfant et de l'adolescent ;
- b) la micro-sociologie des groupes ;
- c) la pédagogie générale et la pédagogie particulière à la discipline ;
- d) la didactique, y compris des exercices pratiques multipliés et l'acquisition des techniques nécessaires à la manipulation du matériel.

Ces formations ne se conçoivent pas sans une remise à jour continue ; celle-ci implique une collaboration étroite et concertée entre l'université et les représentants de l'enseignement secondaire en vue de définir une action commune.

Un recyclage permanent des maîtres s'impose sur le plan pédagogique et, le cas échéant, sur le plan scientifique. Ce recyclage pourra revêtir des formes variées : journées pédagogiques, colloques, stages, etc.

On ne saurait trop souhaiter que les autorités locales et nationales se préoccupent de fournir aux enseignants les moyens de s'informer sur l'évolution des techniques pédagogiques et que soient organisés entre les divers pays des échanges de professeurs et de matériels d'enseignement.

Par-dessus tout, on s'attachera à fortifier la conviction des maîtres sur l'éminente valeur éducative de l'histoire, condition essentielle d'un enseignement efficace.

**Recommandations au Conseil de l'Europe,
à l'Unesco et à d'autres organisations internationales.**

Documentation et droit d'auteur.

1. Pour encourager l'adoption d'une perspective historique européenne, il a été suggéré, à titre de mesure d'urgence, que le Conseil de l'Europe prépare pour les élèves des écoles secondaires :

- a) Un tableau chronologique de l'histoire européenne en général, fondé sur les thèmes du stage d'Elseneur.
- b) Un second tableau chronologique couvrant les deux cents dernières années de l'histoire européenne et indiquant les événements les plus importants de cette période.

Ces tableaux devraient avoir un format suffisant pour être exposés dans la salle de classe et être accompagnés de brochures explicatives destinées aux professeurs.

2. On a estimé qu'il était nécessaire, pour l'enseignement de l'histoire, de disposer de collections de documents sur des thèmes historiques locaux, nationaux, européens et mondiaux. Le Conseil de l'Europe et d'autres organisations internationales ont été invités à établir des listes de documents utiles et à aider l'échange de tels documents. Il convient notamment d'établir une série d'index des sources, en coopération entre toutes les organisations européennes intéressées.

3. Le Conseil de l'Europe a été chargé d'explorer les problèmes résultant de l'existence de droits d'auteur nationaux et internationaux, notamment dans l'emploi de parties de sources secondaires pour la préparation du matériel d'enseignement.

4. Au sujet de l'histoire mondiale, les participants ont estimé que l'UNESCO pouvait indiquer des lignes directrices et faire un usage plus étendu des projets existants, par exemple le Projet des écoles associées.

5. Il a été suggéré que l'Institut International des manuels scolaires de Brunswick examine la possibilité d'élargir ses activités en établissant un registre international du matériel de l'enseignement de l'histoire.

Auxiliaires audio-visuels.

1. Notant que la série de publications intitulée « l'Education en Europe » comporte déjà des catalogues de films sur différents thèmes, les participants ont proposé que le Conseil de l'Europe prépare et publie une liste des catalogues des films historiques disponibles dans les Etats membres du C.C.C. Il a été suggéré aux Etats membres qui ne possèdent pas de catalogues des films d'enseignement de l'histoire d'entreprendre l'établissement de ce catalogue à titre de contribution à la liste européenne.

2. Afin de répondre aux besoins des historiens et des professeurs d'histoire en ce qui concerne les auxiliaires audio-visuels, les participants ont recommandé qu'un groupe de travail soit formé pour rassembler et diffuser les informations sur les ressources et les travaux de recherche ayant trait à la production et à l'emploi des films d'enseignement de l'histoire.

3. Les participants ont exprimé l'opinion que la production et l'échange de films consacrés à des situations pédagogiques pourraient être de la plus haute importance en améliorant l'enseignement de l'histoire et en encourageant les méthodes d'étude active.

Formation des enseignants.

1. Pour adapter l'enseignement de l'histoire aux nécessités modernes, il a été jugé essentiel d'organiser un autre stage d'histoire sous les auspices du Conseil de l'Europe à la suite des stages d'Elseneur et de Brunswick. Ce nouveau stage traiterait de la formation et du recyclage des professeurs d'histoire et serait accompagné d'une réunion d'experts qui discuteraient et visionneraient des films sur l'enseignement de l'histoire pour les circuits fermés de télévision.

2. Il a été suggéré également que les organisations internationales et les associations d'enseignants envisagent l'organisation d'autres réunions internationales sur le plan gouvernemental ou non gouvernemental, pour discuter l'enseignement de l'histoire. A la lumière du projet belge, on a estimé que les spécialistes devraient examiner notamment si l'histoire doit être enseignée à la lumière chronologique traditionnelle ou suivant des thèmes.

Centres européens et nationaux.

1. On a constaté avec regret que rares ont été les mesures prises pour donner suite à la Résolution (65) 17 du Comité des Ministres du Conseil de l'Europe relative à la création de centres nationaux d'infor-

mation et de documentation pour l'amélioration des manuels d'histoire et de géographie. En conséquence, les gouvernements membres du Conseil de l'Europe ont été invités à mettre en œuvre les dispositions de la résolution dès que possible.

2. Les participants se sont félicités que l'Institut de Brunswick ait accepté, à l'invitation du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, de servir de plaque tournante européenne pour l'information sur les manuels d'histoire et de géographie. Les participants ont mis l'accent sur les travaux importants déjà réalisés par l'Institut, notamment pour la collection de documents, et ils ont recommandé que les gouvernements et les associations d'enseignants :

- a) tiennent l'Institut au courant de l'évolution de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans leur pays ;
- b) communiquent la documentation nécessaire à l'Institut.

3. Les participants ont également exprimé l'espoir que les autorités compétentes de la République Fédérale d'Allemagne apporteraient leur appui à l'Institut et l'équiperaient de telle sorte qu'il puisse mener à bien ses tâches européennes.

INFORMATION HISTORIQUE

LE DIAGRAMME DE LEXIS - SON UTILITE EN DEMOGRAPHIE.

Le schéma graphique dû à Lexis permet de ramener au plan une représentation à trois dimensions. Il est utile lorsqu'un phénomène dépend de deux variables indépendantes, cas fréquent en démographie. Ce schéma très pratique pour l'étude des décès et l'établissement des tableaux de mortalité peut être facilement étendu aux autres événements démographiques.

Introduisons-le à partir du phénomène de mortalité et considérons un individu né le 1^{er} janvier 1961 et décédé le 15 septembre 1963. Pour représenter sa ligne de vie par un graphique simple, traçons deux axes perpendiculaires et portons en abscisses les dates du calendrier et en ordonnées les âges (fig. n° 1). A mesure que le temps s'écoule le point représentant l'individu qui est en 0 au moment de sa naissance se déplace sur la bissectrice de l'angle droit qui devient le tracé de sa ligne de vie. Celle-ci s'interrompt au moment de la mort représenté par le point mortuaire M. situé ici après le 2^e anniversaire puisque l'individu est décédé à l'âge de 2 ans révolus. Dans ce schéma, les lignes de vie de tous les individus sont parallèles ; le diagramme de Lexis est une systématisation de ce type de représentation. Ayant dessiné deux axes perpendiculaires, on porte en abscisse les dates et en ordonnée les âges (durées). On trace les verticales passant par les débuts d'années de calendrier et les horizontales correspondant aux durées en années et on obtient ainsi un quadrillage (fig. n° 2).

Au lieu de suivre dans ce quadrillage, la ligne de vie d'un seul enfant, suivons celles de l'ensemble des enfants nés dans un même année, formant donc une génération, et prenons l'exemple de la génération de l'année 1961. La diagonale issue de A. représente les lignes de vie des enfants nés le 1^{er} janvier 1961 tandis que la diagonale issue de B. décrit l'ensemble des lignes de vie des nouveau-nés du 31 décembre 1961. La fig. n° 2 dégage clairement que toutes les lignes de vie de la génération de 1961 se situent dans le couloir hachuré.

Le quadrillage complété par ses diagonales permet donc l'étude d'un phénomène démographique (ici la mortalité) selon une durée (ici l'âge) une date et une génération. Dans cette représentation, l'événement démographique, dans le cas précis du décès, est déterminé par un point. Ainsi, les décès intervenus à l'âge de 1 an en 1962 sont des points tous situés dans le carré C.D.E.F. de la fig. 2. On s'aperçoit immédiatement à l'aide du diagramme que ces décès appartiennent à deux générations, celles de 1960 et de 1961. Dès lors les décès frappant une génération

dans une année déterminée se retrouvent tous dans un parallélogramme. Ainsi, le parallélogramme S.N.I.J. contient les décès subis par la génération de 1961 en 1964 ; on note aisément qu'une partie des décès survient à l'âge de 2 ans et l'autre à 3 ans. Si on veut dénombrer les décès frappant une génération à un certain âge, on considère à nouveau un parallélogramme. Celui déterminé par les points K.L.M.N. englobe les décès survenus à 4 ans dans la génération de 1959. On note que des décès s'étalent sur les deux années 1963 et 1964. Il se dégage de tout ceci que l'événement démographique commun à une année, à une durée et à une génération se trouve dans un triangle : Les décès à l'âge de 1 an subis par la génération de 1961 ou 1962 s'inscrivent dans le triangle D.E.F. (fig. n° 2).

Complétons cette description en précisant la représentation dans le diagramme de Lexis des effectifs d'une génération à une date précise. Choisissons le 31 décembre 1964 et utilisons la figure n° 2 ; à cette date, tous les points représentatifs des individus de la génération de 1961 se situent sur la ligne I. N. et tous ont atteint l'âge de 3 ans révolus. Les populations sont donc révélées dans le diagramme par des lignes ; ce sont des flux à travers des segments qui donnent l'état de la population. Ainsi, les individus atteignant l'âge de 2 ans dans la génération de 1960 sont représentés par la ligne C.D. dans la figure n° 2.

Tous ces éléments suffisent pour aborder le cas concret d'une distribution de données statistiques dans le diagramme de Lexis. Les valeurs choisies concernent la mortalité et sont extraites des publications de l'Institut National de Statistique ; elles portent sur les décès de 0 à 4 ans observés en Belgique en 1966 (tableau n° 1) ainsi que sur les décès observés dans la génération de 1962, de 1962 à 1966 (tableau n° 2). La figure n° 3 montre comment elles se disposent dans un diagramme de Lexis. L'état civil est la source statistique la plus importante des événements démographiques alors que le recensement permet de connaître l'état de la population, donc les flux. Le tableau n° 3 donne une statistique de la structure des âges de la population de la Belgique tirée du recensement du 31-12-1961 dont la distribution dans un diagramme de Lexis est indiquée dans la figure n° 3.

Cet instrument de travail peut être étendu aux autres phénomènes démographiques moyennant quelques transpositions. L'âge se mue en durée et la génération cède la place à la cohorte qui peut être définie comme un ensemble d'individus ayant vécu au cours d'une période un événement démographique. Ce perfectionnement terminologique est une généralisation ; on peut ainsi suivre une promotion de mariages, la ligne de vie devient la ligne de survie à l'état de marié qui peut être interrompue par le décès d'un des conjoints ou par une séparation.

Prenons un exemple tiré des statistiques de la natalité. Il s'agit de placer dans un diagramme de Lexis, les valeurs du tableau n° 4 qui décrit les naissances de 2^e rang en Belgique selon la durée et l'année de mariage en 1965, en 1966 et en 1967. La figure n° 4 donne la solution, la durée

du mariage est en ordonnées et les dates en abscisses ; les générations sont remplacées par les promotions de mariage dont les valeurs sont extraites du tableau n° 5.

Ces exemples dégagent les deux types d'analyse utilisés en démographie. L'analyse transversale examine un événement démographique à un moment déterminé. Ces exemples soulignent aussi la complexité du fait démographique qui est à la fois un passé, un présent et même déjà un futur.

Pour mieux comprendre l'intérêt du diagramme de Lexis, il est nécessaire de présenter un calcul. Utilisons d'abord les valeurs de la table de mortalité (1928-1932) de la Belgique pour les deux sexes (tableau n° 6) et plaçons-les dans le diagramme de Lexis (fig. n° 5). Les quotients de mortalité se calculent facilement à partir de la figure n° 5. Ainsi, le quotient de mortalité ou probabilité de décès à l'âge de 1 an vaut 1.452×1.000

$$\frac{1.452 \times 1.000}{91.011} = 15,95\% \text{ ou } 0,01595.$$

La disposition des statistiques de la table dans un couloir oblique du diagramme de Lexis se motive parce que la table de 1928-1932 décrit les effets de la mortalité de cette époque sur une génération fictive de 100.000 personnes, qui la subirait pendant un siècle ; il s'agit de la transposition longitudinale d'un fait du moment.

On peut donc avec les décès de deux années et une statistique de la structure des âges calculer aisément de tels quotients en négligeant les effets des migrations. Plaçons dans un diagramme de Lexis (figure n° 6), les décès masculins observés en Belgique en 1960 et en 1961 (tableau n° 7) ainsi que les valeurs des classes d'âges masculines au 31-12-1960 (tableau n° 8). Calculons à l'aide de ces valeurs le quotient de mortalité à l'âge de 1 an (Q 1). Les décès utilisés proviennent d'une partie de la mortalité à l'âge de 1 an de chacune des générations concernées ; ils se situent dans le parallélogramme renforcé (figure n° 6). Le dénominateur du rapport, formé par les survivants à l'âge de 1 an s'obtient en ajoutant aux 79.499 personnes âgées de 1 an au 31-12-1960, qui appartiennent toutes à la génération de 1959, les 84 décès survenus en 1960 dans cette génération. On reconstitue donc, l'effet des migrations étant exclu, l'effectif né en 1959 ayant atteint son 1^{er} anniversaire. Le quotient se calcule donc comme suit :

$$Q\ 1 = \frac{84 + 67}{79.499 + 84} = \frac{151}{79.583} = 0,00190.$$

Ayant ainsi calculé les quotients de mortalité à chaque âge, il suffit pour établir la liste par âge des survivants et des décédés de choisir une racine à la table qui correspondra à l'effectif de la génération fictive à qui nous faisons subir les probabilités de décès observées en 1960 et 1961. Ainsi, $100.000 \times 0,03413 = 3.413$ décès à l'âge 0 ce qui donne

par soustraction 96.587 survivants à l'âge 1. A leur tour, les 184 décès à l'âge 1 s'obtiennent en multipliant ces 96,587 survivants à l'âge 1 par 0,00190 valeur de Q 1 (tableau n° 9).

TABLEAU N° 1 - Belgique.

Répartition des décès de chaque sexe d'après leur année de naissance et leur âge en 1966. (Statistiques démographiques, 1969, n° 2).

Année de naissance	Age en années révolues	décédés du sexe masculin	décédés du sexe féminin	décédés des 2 sexes
1966	0	1.805	1.360	3.165
1965	0	311	261	572
1965	1	74	48	122
1964	1	64	50	114
1964	2	44	35	79
1963	2	34	22	56
1963	3	29	23	52
1962	3	29	21	50
1962	4	30	28	58
1961	4	34	19	53

TABLEAU N° 2 - Belgique.

Répartition des décès de chaque sexe selon l'âge dans la génération de 1962, de 1962 à 1966.

Année de décès	Age en années révolues	Décédés du sexe masculin	Décédés du sexe féminin	Décédés des 2 sexes
1962	0	2.031	1.550	3.581
1963	0	392	293	685
1963	1	78	61	139
1964	1	50	39	89
1964	2	26	34	60
1965	2	36	28	64
1965	3	22	20	42
1966	3	29	21	50
1966	4	30	28	58

TABLEAU N° 3.

Structure des âges de la population de la Belgique au 31-12-1961.

Ages	population des deux sexes
0 an	155.183
1 an	151.693
2 ans	155.028
3 ans	152.386
4 ans	150.504

TABEAU N° 4.

Naissances de 2° rang selon la durée et l'année du mariage en 1965, en 1966 et en 1967 (d'après le Bulletin de Statistique).

Durée du mariage	En 1965		En 1966		En 1967	
	Année du mariage actuel	2° naissance	Année du mariage actuel	2° naissance	Année du mariage actuel	2° naissance
0 an	1965	80	1966	66	1967	69
0 an	1964	177	1965	193	1966	185
1 an	1964	1.448	1965	1.425	1966	1.456
1 an	1963	3.600	1964	3.441	1965	3.319
2 ans	1963	4.511	1964	4.473	1965	4.352
2 ans	1962	4.746	1963	4.841	1964	4.828

TABEAU N° 5.

Nombre de mariages en Belgique de 1964 à 1967 (d'après le Bulletin de Statistique).

Années	Nombres absolus
1964	65.008
1965	66.535
1966	68.330
1967	68.309

TABEAU N° 6.

Extrait de la table de mortalité 1928-1932 de la Belgique (deux sexes).

Age	Survivants	Décès	Quotients de mortalité
0	100.000	8.989	0,08989
1	91.011	1.452	0,01595
2	89.559	549	0,00613
3	89.010	378	0,00425

TABLEAU N° 7 - Belgique.

Décès masculins en 1960 et 1961 de 0 à 3 ans.

Age	1960		1961	
	Année de naiss.	Décès	Année de naiss.	Décès
0	1960	2.353	1961	2.213
0	1959	467	1960	374
1	1959	84	1960	69
1	1958	79	1959	67
2	1958	42	1959	45
2	1957	39	1958	56
3	1957	40	1958	31
3	1956	20	1957	26

TABLEAU N° 8 - Belgique.

Population masculine âgée de 0 à 3 ans au 31-12-1960.

Age	Nbres absolus
0 an	77.543
1 an	79.499
2 ans	77.598
3 ans	76.079

TABLEAU N° 9.
Calcul d'une table de mortalité masculine (1960-1961).

Age x	Population au 31-12-1960	Décès à l'âge x dans la génération 1960- x		Effectif des personnes atteignant leur x^{me} anniversaire	Probabilité de décès Q_x	Survivants S_x	Décès d ($x+1$ + 1)
		1960	1961				
	(1)	(2)	(3)	(4) + (3) (2) + (3)	(6) (4) / (5)	(7)	(8) (6) x (7)
0	77.543	2.353	374	2.727	0,03413	100.000	3.413
1	79.499	84	67	151	0,00190	96.587	184
2	77.598	42	56	98	0,00126	96.403	121
3	76.079	40	26	66	0,00087	96.282	84

FIGURE N° 1.

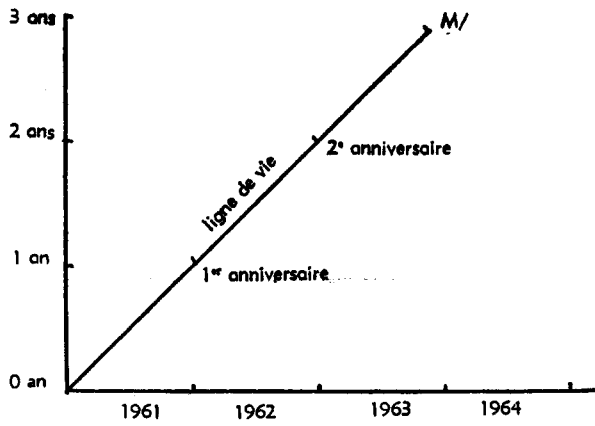


FIGURE N° 2.

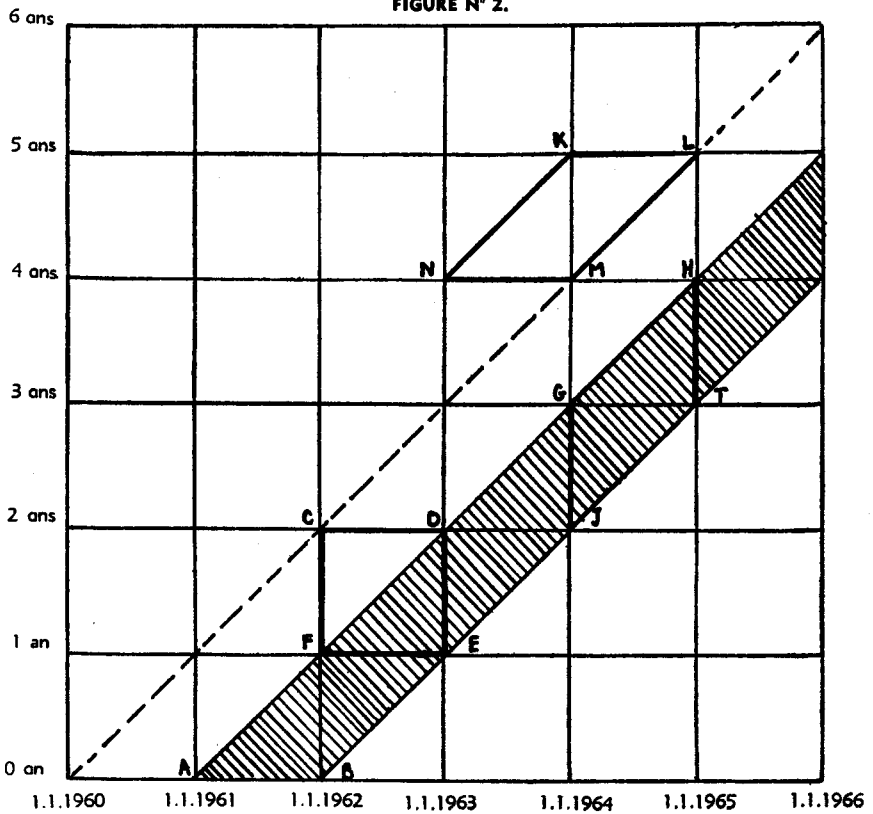


FIGURE N° 3.

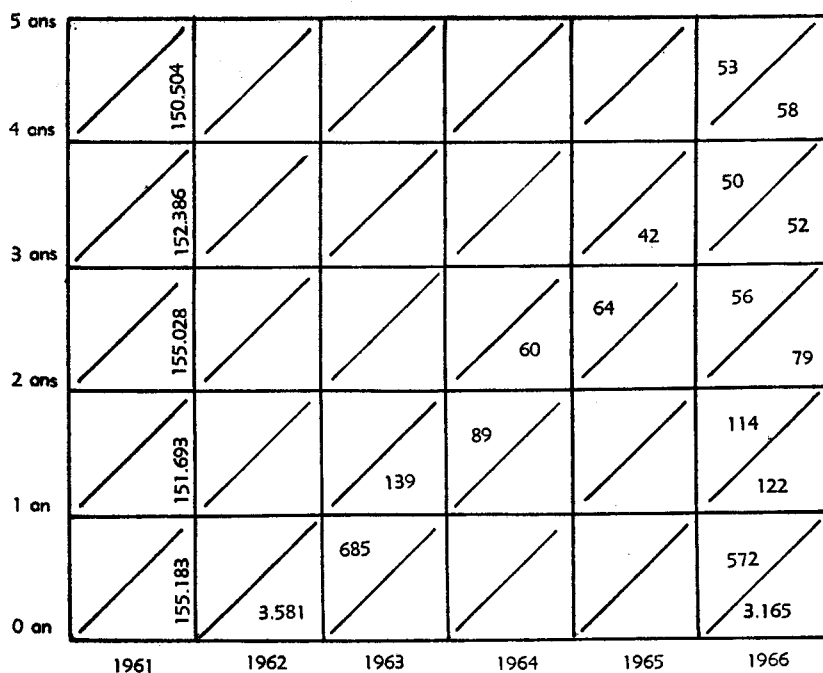


FIGURE N° 4.

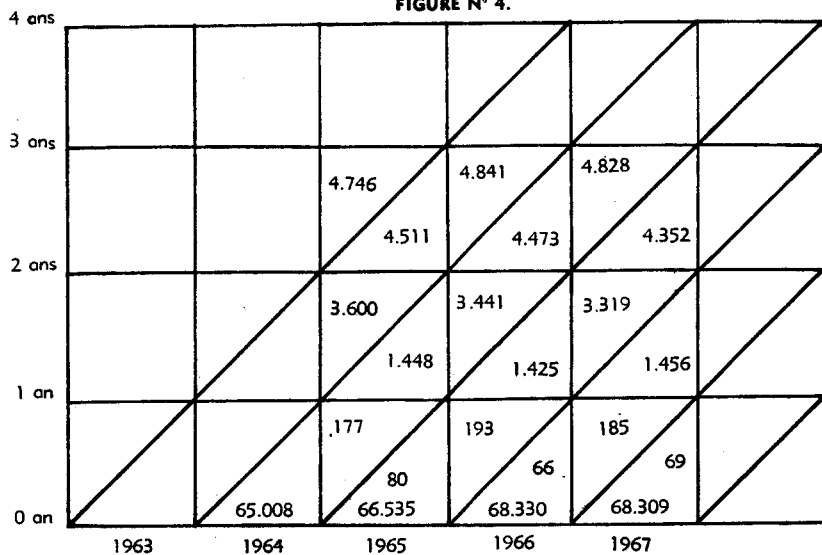


FIGURE N° 5.

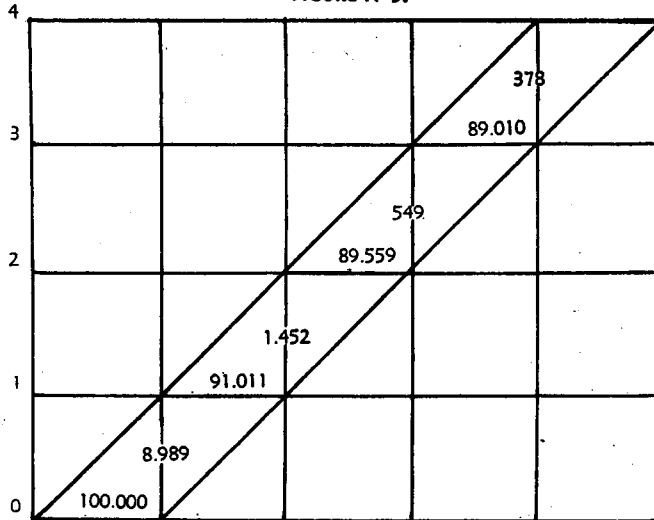
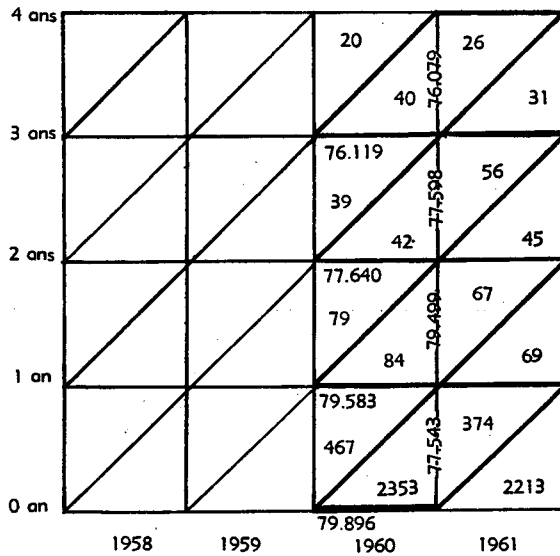


FIGURE N° 6.



R. ANDRE,
Chargé de cours
à l'Université Libre de Bruxelles.

PROBLEMES HISTORIQUES AUTOUR DE L'AMERIQUE LATINE ⁽¹⁾

Pulsqu'il s'agit ici d'enseignement de l'histoire, et dans la perspective que vient d'évoquer si éloquemment M. l'Inspecteur Van Santbergen, je peux bien vous confier quelques inquiétudes qu'il m'arrive de ressentir aujourd'hui. J'ai cru, je crois encore à la vertu pédagogique de notre discipline, comme mode fondamental de l'éducation de l'esprit. Mais je sais combien l'enseignement historique a longtemps souffert de ne donner ses préférences qu'à un passé souvent lointain, qu'aux séries pures d'événements, qu'aux aspects politiques de l'évolution des sociétés, enfin qu'aux cadres nationaux les plus proches. L'eurocentrisme fut longtemps en tout cas un de nos défauts majeurs.

Une réaction déjà longue, il est vrai, devrait et pourrait avoir eu raison de ces tendances enfin périmées. Je crains maintenant qu'elle n'ait entraîné des dangers inverses : on tend à ne s'occuper que du « *présent* », que de l'« *économique* », que du « *mondial* », que du « *culturel* ». L'histoire devient tableau. Elle oublie le temps. Nous voyons en France des programmes de bonne intention et des manuels de haute tenue réserver à nos classes terminales le domaine des « civilisations » — mot vague qui parfois désigne un mode de production, parfois une religion, parfois un ensemble culturel, qu'un brillant exposé évoque admirablement (du moins pour ceux qui en ont déjà quelque connaissance), mais dont la *formation* n'est pas systématiquement reconstituée. Or c'est le problème des *formations* qui porte les véritables leçons, les leçons *spécifiques* de tout enseignement de l'histoire.

Le cas de l'Amérique latine, qui nous retient aujourd'hui, illustre ces considérations de façon presque caricaturale.

Autrefois, l'histoire lointaine de ce continent n'était jamais traitée que par rapport à l'Europe, et son histoire récente semblait entièrement faite d'anecdotes politico-militaires où l'on se perdait un peu, et qu'on mêlait tout juste à quelques considérations d'ordre économique sur le guano ou sur le caoutchouc. Aujourd'hui, l'Amérique latine est évoquée à force de développements littéraires, dans des « tableaux » synthétiques où l'argent du Potosi et le problème minier du XVI^e siècle s'insè-

(1) Texte d'un exposé fait en octobre 1968 à la tribune du Centre Pédagogique pour l'enseignement de l'histoire de Bruxelles.

rent entre une image des gratte-ciel de Sao Paulo et quelques mots sur les architectures des universités mexicaines.

Je voudrais, à propos de l'Amérique latine, proposer une formule plus proche des réflexions propres à l'historien : le problème est de tenter de *faire comprendre* (à un niveau d'analyse accessible aux jeunes), les *phénomènes* (non pas seulement les *faits*) qui, échelonnés *dans le temps*, ont lié l'*évolution sociale* de l'Amérique latine à l'évolution *du monde* en général, du nôtre en particulier, mais sans nous placer sans cesse au point de vue de l'Europe, et en cherchant au contraire à mesurer et à vivre les grandeurs passées, les drames subis, les chances perdues, et les renouveaux possibles, d'un continent à la fois divers et un.

Je sais bien que ce qui, légitimement, vous intéresse malgré tout avant toute chose, c'est l'Amérique latine *d'aujourd'hui*. Mais il est impossible de ne pas aborder, ne fût-ce que pour les énumérer, les problèmes que pose le passé, lointain ou proche, de l'Amérique latine ; car l'éducation historique, c'est l'acquisition du *sens du temps*, du sens de la *continuité*. Et peu de pays autant que l'Amérique latine donnent l'impression d'être enracinés dans une très longue histoire. Sur celle-ci, je vous ai proposé un synopsis très rapide. Je ne le développerai pas. Mais je ne voudrais en oublier aucun des traits importants.

I

Les problèmes des civilisations « précolombiennes »

Il ne peut être inutile de signaler, pour l'éducation historique des jeunes gens, l'existence, hors des foyers traditionnels de « civilisation » (Europe, Afrique, Asie), de masses humaines parvenues *indépendamment* à un haut degré d'organisation sociale, politique, économique, intellectuelle, malgré de surprenants retards dans les techniques élémentaires.

Dans l'enseignement, le contact avec ces civilisations anciennes peut être recherché, grâce aux moyens audio-visuels, par l'*image* des restes imposants laissés par ces civilisations : temples mayas, murailles et citadelles incaïques, objets et masques, tissus étonnamment conservés. Un autre mode d'évocation peut être trouvé dans la lecture des *textes descriptifs* exprimant l'*étonnement réciproque* des découvreurs et des découverts (la « vision des vaincus » est aujourd'hui reconstituée).

L'enseignement peut, me semble-t-il, dégager surtout les grands traits *explicatifs* :

- 1° les *immensités* géographiques (montagnes andines, hauts plateaux, forêts tropicales, pampas...) ;

- 2° l'*isolement* des centres organisés, même à l'apogée de leur développement ; et l'extension d'une humanité *dispersée* très primitive : « Indios bravos » des prairies, des forêts, de l'extrême nord et de l'extrême sud américains ;
- 3° les *supports matériels* des groupements denses : maïs, pomme de terre, bétail de portage (lama), irrigations, réseaux routiers remarquables, malgré certains « trous » techniques : ignorance de la *voûte*, de la *roue*, de la métallurgie du fer ;
- 4° le type d'organisation sociale à *base communautaire* et *pyramide théocratique*, qui appelle des comparaisons avec les civilisations anciennes du vieux continent (Égypte, Mésopotamie), et qui fixe des types de représentation mentale importants pour l'avenir : structures de parenté, communautés rurales (« ayllu » andin, biens communaux mexicains), rôle du luxe et des métaux précieux dans l'appareil politique et religieux ;
- 5° le fait que, vers les années 1500, époque de la « Conquête », ces « empires » américains (Mexique, Pérou) ne sont pas à leur apogée, mais en probable déclin démographique, sont contestés par les peuples qu'ils ont soumis, sont en proie à des divisions politiques (ou dynastiques), et ont à leur tête des hommes inquiets (croyance aux présages, usage des hallucinatoires, etc.) ; cela explique la relative facilité de la Conquête, et que les résistances les plus efficaces soient venues des Indiens « sauvages » et dispersés (nord du Mexique, sud du Chili).

Mais on peut souligner en conclusion :

- a) si les empires s'effondrent *politiquement*, l'encadrement *social* de masses organisées a permis aux Européens, malgré leur nombre réduit, d'organiser une exploitation économique efficace ;
- b) le système colonial a pu ainsi s'appuyer sur l'organisation ancienne (surtout dans les campagnes) ;
- c) la conversion au christianisme a laissé subsister un fond religieux lointain (rites, mythes, superstitions) ;
- d) dès le XVI^e siècle, et au XVII^e, dans les utopies sociales inventées en Europe, l'image (fausse, bien entendu) des sociétés américaines précoloniales (communautarisme, étatisme, etc.) a été souvent présente ;
- e) dans les légendes, les révoltes, les résistances passives ou actives au système colonial, le souvenir des grandeurs passées, et l'originalité linguistique et sociale ont évidemment joué un rôle ;
- f) malgré les effondrements démographiques suivant la Conquête, certains pays latino-américains ont encore une population « indienne » importante, héritière de langues, de modes de vie, de traits raciaux distincts.

Ce dernier point oblige à ne pas considérer comme dénué d'intérêt immédiat le problème des civilisations précolombiennes. Outre que les vestiges de celles-ci valent bien, par leur taille, leur complexité, les monuments sur lesquels se fondent l'égyptologie ou l'assyriologie, les *survivances humaines* ne peuvent ici être considérées comme négligeables. Il y a, socialement, un *problème indien* dans tous les pays où les masses préhispaniques restent importantes : Pérou, Bolivie, Mexique, Colombie, Equateur, petits Etats de l'Amérique centrale ; même au sud du Chili, il reste des « Araucans » ; l'Argentine, l'Uruguay surtout sont presque les seuls pays sans grave problème de ce genre. Au XX^e siècle, des mouvements « indianistes » ont tenté de faire remonter aux temps précolombiens les fondements des nationalités actuelles, et de rendre ainsi aux Indiens une place qui leur avait été enlevée.

II

La Découverte et la Conquête : thèmes historiques les plus importants

Il n'est guère possible d'exclure d'un programme d'histoire générale, quel que soit le moment où le thème sera abordé, la question des Découvertes, et de la Conquête coloniale portugaise et espagnole.

Il ne s'agit pas seulement, cette fois, de l'Amérique latine, mais d'un problème historique majeur, celui même qui nous a, ces dernières années, tous préoccupés, bouleversés, par les revisions déchirantes qui en ont été exigées : le problème *colonial* en général, plus particulièrement le problème de l'expansion politique, militaire, économique de l'Europe, qui culmine au XIX^e siècle, mais qui commence au XVI^e, dès la fin du XV^e même, par les voyages et les installations des Portugais, puis des Espagnols, en Afrique, en Asie, enfin dans le « Nouveau Monde ». Bien sûr, si l'on peut parler d'un « impérialisme » hispano-portugais des temps modernes, il faudra prendre garde aux différences fondamentales qui le séparent des impérialismes contemporains. Toutefois, il importe de remarquer que si les combinaisons, les proportions, entre facteurs politiques, facteurs économiques, facteurs religieux, sont différentes dans le phénomène du XVI^e siècle et dans celui du XX^e, il reste que ces combinaisons existent dans les deux cas, suggèrent des rapprochements, des analyses de même nature.

1. Il importe de montrer dans la Découverte et la Conquête des Portugais et des Espagnols en Amérique (et ailleurs) non un hasard ou une aventure, mais une véritable « entreprise », une sorte « d'innovation » (à la fois technique, géographique, commerciale), couronnement d'un processus fort long : dans toute l'Europe, découvertes technologiques, scientifiques, correspondant à un minimum démographique,

à une baisse des prix, à une hausse des salaires réels qui, donnant une valeur accrue à l'or et aux denrées précieuses, et limitant les hauts profits aux entreprises lointaines, poussent à la Découverte ; en Espagne et en Portugal, processus à la fois démographique, social, finalement politique (formation d'un Etat moderne), qui permet à ces deux puissances d'exploiter leur situation sur les voies de l'Océan.

2. Il est possible de faire saisir, dans la Conquête espagnole, l'originale combinaison d'une *entreprise militaire* encore très féodale, (attribution aux Conquistadors de terres et d'hommes en *fief*) et d'autre part d'une *entreprise économique* au sens capitaliste du terme (exploitation de « placers », de mines, compagnies commerciales, échange de marchandises produites en Europe contre le métal précieux obtenu par la main-d'œuvre coloniale) ; il ne faut pas négliger, comme supports de cette combinaison, l'élément *politique* (organisation, fort remarquable, d'une administration centralisée à l'échelle mondiale), l'élément *religieux* (très spontanément et sincèrement ressenti comme justification par les colonisateurs), enfin l'élément *scientifique* (transferts réciproques de plantes, d'animaux, enquêtes, mémoires, rénovation des connaissances dans tous les domaines).

3. On peut encore souligner les traits originaux de ce *premier colonialisme* : sa surprenante rapidité, ses limites aussi (l'espace est très inégalement occupé), la violence et l'avidité des bénéficiaires de la Conquête (dont il convient de ne rien cacher : travail forcé, extinctions de fait de la population des Iles, chasses à l'homme, etc.), mais aussi *scrupules* religieux, moraux, légaux (qui n'ont pas existé à ce point dans les colonisations ultérieures ; qu'on songe au P. Bartolomé de Las Casas, aux Lois des Indes, aux controverses publiques qui opposèrent sans cesse les défenseurs des Indiens aux défenseurs des intérêts matériels des colonisateurs, sans oublier la coexistence fréquente de l'avidité et du scrupule dans les groupes et chez les individus).

4. Enfin — cet aspect est plus classique, mais exige une solide démonstration — il faut mesurer *les résultats*, immédiats et lointains, de ce premier colonialisme, et le faire aussi bien du point de vue *américain* (souvent négligé) que du point de vue *européen* (souvent le seul développé quand on parle des « conséquences des découvertes ») :

a) *Pour l'Europe*, il y a, certes, *enrichissement* : il reste à savoir de *qui*. Un temps, à coup sûr, des tenants immédiats des colonisateurs, c'est-à-dire des classes supérieures et moyennes de la société espagnole, ainsi que de l'Etat espagnol. Mais la hausse des prix, déclenchée d'abord en Espagne par la confrontation des marchandises d'Europe avec le métal américain facilement obtenu, défavorise rapidement les produits espagnols dans leur concurrence avec les produits des autres pays d'Europe. L'Etat espagnol s'endette et l'Espagne entière devient un pays rentier. En fait, l'Espagne se ruine tandis que le reste de l'Europe, en produisant pour elle et en pillant ses convois, accroît son

activité. L'heureuse « conjoncture longue » du XVI^e siècle, la première accumulation « préalable » du capital, ont leur source dans l'exploitation coloniale de l'Amérique.

b) *Pour l'Amérique*, cette exploitation s'est traduite — il ne faut pas l'oublier — par d'énormes chutes démographiques dont toutes les recherches modernes confirment l'ampleur. Dans les îles — successivement Saint-Domingue, Cuba, enfin Puerto Rico — l'exploitation sauvage des placers d'or a abouti à un dépeuplement à peu près complet. Plus lente fut l'érosion humaine due au travail minier proprement dit, organisé par le système forcé de la « mita » en particulier après 1570, aux fameuses mines d'argent péruviennes du Potosi. Dès lors, une anormale croissance des villes, un recul de l'agriculture, un retrait des Indiens de communauté sur les territoires les plus désolés, dessinent des traits caractéristiques de l'avenir colonial. Dans les régions tropicales basses, l'économie de « plantation » s'installe, exigeant l'afflux d'esclaves noirs importés d'Afrique. La « traite » des esclaves devient un des grands phénomènes économiques des temps modernes. Le caractère essentiellement masculin de l'immigration européenne en Amérique entraîne le *métissage*, sur lequel se fondent des combinaisons très complexes dans la hiérarchie des fonctions économiques et des valeurs sociales. Une mince couche aristocratique et une administration coloniale solide dominant l'ensemble, fortement installés sur le lieu des anciens empires (Mexique, Pérou), de façon beaucoup plus lâche sur les marges dépeuplées. L'apogée du système se situe vers 1580, quand les empires espagnol et portugais sont unifiés sous la seule autorité de Philippe II.

III

Déclin et renouveau de l'Amérique coloniale : le XVII^e et le XVIII^e siècle

Deux siècles — le XVII^e et le XVIII^e — sont souvent négligés dans les allusions de l'enseignement historique à l'Amérique latine. Il n'est pas inutile de leur consacrer quelques remarques.

1. Les difficultés économiques du XVII^e siècle européen (baisse des prix, conjoncture longue de récession) correspondent à un ralentissement des relations Europe-Amérique. L'Amérique vit alors davantage sur elle-même. L'exploitation minière y cède le pas à l'exploitation agricole (grandes « haciendas »). L'Eglise thésaurise (splendeur des temples baroques), et organise les Indiens marginaux en « réductions » collectivistes, autoritaires et paternalistes (Jésuites du Paraguay). Les villes se figent en hiérarchies formelles. Cependant le système colonial espagnol fait la preuve de sa solidité. C'est, il est vrai, l'époque du

minimum démographique (minimum d'activité, mais minimum de tensions).

2. Un danger extérieur menace pourtant cet Empire : des conquêtes anglaises, françaises, néerlandaises réussissent à briser le monopole ibérique, non seulement en Amérique du Nord, mais en Amérique centrale (Antilles) et au Brésil (Guyanes). Au XVII^e siècle, elles représentent surtout une menace militaire. Au XVIII^e, elles vont créer une base de concurrence économique (contrebande, et grandes plantations de canne à sucre, de café, de coton).

3. Si la récession économique du XVII^e siècle avait correspondu à des relations ralenties avec l'Amérique, l'élan européen du XVIII^e vérifie la corrélation inverse. Un renouveau américain et un commerce colonial vigoureusement accru correspondent à la grande période de hausse des prix et d'accumulation capitaliste en Europe. Il faut souligner :

- a) le renouveau *minier* : or du Brésil (apogée : 1700-1720), argent du Mexique (apogée : 1760-1795) ;
- b) le renouveau démographique, plus rapide encore en Amérique qu'en Europe (rythme de reconstitution) ;
- c) le renouveau administratif : l'Espagne revise efficacement ses méthodes coloniales ;
- d) le renouveau économique : bond considérable des productions tropicales (sucre, café, cacao, coton), développement des ports (La Havane), naissance de l'économie des pampas (laine, cuirs, viande boucanée).

On trouve facilement dans les œuvres de HUMBOLDT des textes et des chiffres frappants pour décrire le moment de grand développement américain précédant immédiatement l'Indépendance (1795-1805).

IV

L'Indépendance de l'Amérique latine : ses causes, ses caractères, ses conséquences

1. Les causes.

Il faut les chercher dans le jeu des contradictions développées par l'élan démographique et économique du XVIII^e siècle.

- a) L'enrichissement considérable des classes dominantes « créoles » (américains d'origine espagnole ancienne) leur inspire de l'aversion pour le contrôle administratif métropolitain et leur fait souhaiter posséder leur propre Etat.

b) L'élan colonial du siècle inspire, inversement, à l'Etat espagnol le désir de tirer un profit croissant, par l'administration et le fisc, des ressources américaines.

c) Les masses indiennes, métisses, noires (et même certaines couches moyennes de la société coloniale) se trouvent appauvries par l'accroissement démographique rapide et la double exploitation par l'aristocratie créole et par l'administration métropolitaine.

Dans ces conditions les crises et les révoltes se sont multipliées à la fin du XVIII^e siècle (émeutes antifiscales, « comuneros », révolte indienne de Tupac Amaru).

2. *L'occasion et les formes des mouvements pour l'Indépendance.*

Les guerres franco-espagnoles contre l'Angleterre (1795-1805) courent les colonies américaines de l'Espagne. L'invasion de l'Espagne par Napoléon (1808) permet aux Créoles de former des « Juntas » de gouvernement au nom de la fidélité au Roi. Mais, dans le glissement de ce mouvement de résistance patriotique espagnole au mouvement d'indépendance contre l'Espagne, l'initiative échoit, suivant les pays, à des classes très diverses : à Buenos Aires, c'est la bourgeoisie naissante, au Venezuela et au Chili, c'est l'aristocratie terrienne, au Mexique, c'est une classe moyenne d'officiers, relayée par le bas clergé, suivi de masses indiennes et métisses ; un peu partout des amorces de révolte noire suivent l'exemple de Haïti soulevé par la Révolution française. Il est bon de noter quelques exemples en contrepartie : au Pérou (Lima) la force de la vieille administration espagnole et le souvenir de la révolte indienne poussent à une résistance efficace contre le mouvement de l'Indépendance et, à Cuba, une bourgeoisie très enrichie et qui craint les révoltes noires, reste fidèle à l'Espagne.

Cette diversité explique la *longueur* du processus de l'Indépendance, ses vicissitudes, ses contradictions : l'aristocratie et les couches populaires, suivant les lieux et les moments, se combattent ou s'associent, et parfois changent de camp. Malgré les efforts de certains hommes (Bolívar), le mouvement pour l'Indépendance de l'Amérique n'atteint jamais à l'unité continentale.

3. *Les conséquences de l'Indépendance et de ses caractères.*

a) L'Amérique latine se *morcelle* en autant d'Etats, grands ou petits, que l'Espagne avait constitué de circonscriptions administratives.

b) L'*instabilité politique* s'installe comme un trait typique des nouveaux Etats ; elle dérive moins d'une lutte entre partis ou entre classes sociales qu'entre milieux de structure ou d'état d'esprit différents : militaires contre civils, villes contre campagnes.

c) Des *effondrements dans la production* marquent le passage du XVIII^e au XIX^e siècle : dans le domaine agricole parfois, surtout dans le domaine minier (argent).

d) Une *dépendance d'un type nouveau* résulte de la faiblesse économique et politique des nouveaux Etats : politiquement indépendants, ces Etats sont *économiquement* sous la coupe des Etats les plus développés, en particulier, pour un temps assez long, de l'Angleterre (qui a favorisé le mouvement de l'indépendance en prenant des gages).

V

L'Amérique latine du XIX^e siècle : effacement, dépendance, croissances inégales

Le XIX^e siècle (1825-1914) est un temps d'*effacement relatif* de l'Amérique latine dans l'histoire mondiale. Les innombrables détails de son histoire politique agitée peuvent être négligés. Mais il reste à signaler :

1. Les particularités du mouvement démographique.

Entre 1800 et 1850, les pays les plus peuplés et à dominante indienne (Pérou, Mexique) restent démographiquement stagnants, et seuls les pays tempérés, peu peuplés, attirant l'immigration, doublent leur population, mais à partir de niveaux très bas (Chili, Argentine, Uruguay). Au cours de la période 1850-1900, ces mêmes pays *tripleront* leur population, et cette fois les pays andins doubleront la leur, tandis que les régions tropicales d'Amérique centrale (Venezuela, pays de l'Isthme) resteront stagnants. Le résultat global, malgré cela, pour l'ensemble du XIX^e siècle, est défavorable à l'Amérique latine, qui perd, en poids relatif, devant l'Amérique anglo-saxonne. D'autre part, la différenciation s'accroît entre les différents *types de peuplement* : dominante blanche accentuée pour l'Argentine, le Chili, l'Uruguay, présence noire accentuée pour les Antilles et le Brésil, poids accru de la masse indienne dans les pays andins (Bolivie, Pérou, Colombie).

2. Les particularités du développement économique.

Les jeunes économistes latino-américains mettent aujourd'hui l'accent sur l'importance décisive qu'a eue pour leur pays la situation de *dépendance*, non moins réelle au XIX^e siècle qu'au temps de la colonisation.

Cette dépendance a deux origines :

- a) la dépendance par les *capitaux* : qu'il s'agisse d'économie privée ou publique, agricole ou minière, urbaine ou rurale, tout développement dépend des *capitaux étrangers* (Angleterre et France surtout) ;
- b) la dépendance par les *marchés* : chaque pays se *spécialise* dans une production : cuivre, guano, nitrate, sucre, café, viande, etc. ; dès lors il dépend étroitement des prix mondiaux, des crises mondiales, des accords passés avec les pays clients (ou les monopoles financiers).

De ces deux types de dépendance économique résultent rapidement :

- un endettement des Etats et un déficit fréquent des balances des comptes (les matières importées étant des produits manufacturés chers et les profits d'exploitation s'exportant à l'étranger) ;
- une concentration de la richesse en très peu de mains, et une baisse dominante du revenu populaire ;
- une concentration de l'activité sur des points privilégiés (mines, plantations) et une stagnation, parfois un recul, des productions vivrières et artisanales destinées à la consommation nationale.

La notion de « *néo-colonialisme* » inventée pour dénoncer les asservissements économiques succédant aux dominations politiques coloniales au XX^e siècle, a d'éclatants précédents dans l'Amérique latine du XIX^e.

3. *Les particularités de la vie politique.*

Elles traduisent un autre aspect des mêmes réalités. L'idéologie de l'indépendance, fortement influencée par celle de la Révolution française, suggérait l'application de formules politiques démocratiques. Elles se heurtaient aux difficultés du manque d'éducation des masses. En fait, personne ne souhaitait leur vraie participation, et, par l'exclusion des analphabètes, c'est souvent une proportion de 90 % des individus qui se trouve écartée de la vie politique et des élections. L'esclavage n'a été aboli que tardivement dans de nombreux Etats de l'Amérique centrale. Ailleurs le « *peonaje* » — condition de semi-servage des salariés agricoles — ne laisse aucune indépendance à la masse travailleuse. Presque partout le pouvoir *social* reste à l'aristocratie foncière. Les « *bourgeoisies nationales* » qui auraient pu se former en cas de modernisation et industrialisation des économies n'ont jamais pris d'importance véritable. En revanche, il est arrivé que les *classes moyennes* des villes (intellectuels, professions libérales, carrières militaires) parviennent à monopoliser le champ d'action de la politique proprement dite, mettant successivement le parlementarisme et le « *pronunciamento* » au service de démagogies momentanées et de réactions sociales brutales. Il y a là toute une sociologie politique à approfondir, et qui présente d'autant plus d'intérêt qu'au XX^e siècle les mêmes phénomènes jouent largement encore.

4. Quelques cas particuliers à évoquer pour leur portée à venir.

Dès le XIX^e siècle, quelques pays, par leur importance de masse, ou quelques cas, par leurs particularités, méritent quelque attention :

a) *Le cas du Brésil*, par les développements successifs des productions dominantes (sucre, café, caoutchouc) et des poussées pionnières (Sao Paulo, Minas Geraes).

b) *Le cas du Mexique*, par la combinaison d'une économie en progrès rapide, d'une réaction nationale contre les menaces extérieures (tentative française, empiètements territoriaux des Etats-Unis), et d'un immobilisme social (dictature de Porfirio Díaz) qui aboutit à l'éclatement d'une révolution de masse en 1910.

c) *Le cas de Cuba*, dernier pays demeuré sous la domination espagnole, et où alternent les temps de prospérité et les crises graves ; ici c'est la *conquête tardive de l'indépendance* qui revêt des formes originales : une guerre de dix ans (1868-1878) et une autre de quatre ans (1895-1898), où se révèlent toutes les formes modernes des luttes d'indépendance (guérillas, gouvernements illégaux, répression concentrationnaire) aboutissent à l'élimination de l'Espagne et à un néo-colonialisme imposé par les Etats-Unis ; mais sans les leçons des deux guerres d'Indépendance, et sans l'étude de la pensée de « l'apôtre » José Martí, l'actuelle révolution cubaine serait incompréhensible (association de la masse paysanne à la politique, et de la révolution populaire au patriotisme).

Ainsi une certaine connaissance du XIX^e siècle latino-américain est indispensable à l'interprétation du XX^e.

VI

L'Amérique latine au XX^e siècle et le renouveau de son rôle mondial

C'est pourtant sur le XX^e siècle qu'il est normal d'insister. Sous nos yeux, des phénomènes de masse se développent, dont nous devinons la nécessaire importance future, peut-être prochaine. Des pays aussi riches en hommes et en ressources que le Mexique ou que le Brésil ne peuvent garder éternellement un rôle secondaire et subordonné. Et pourtant l'Amérique latine dans son ensemble ressent parfaitement sa subordination, son « sous-développement » ; et ses formules — ses formules politiques en particulier — sont encore souvent celles du XIX^e siècle. Qu'elle désire rattraper ces retards, et faire face par elle-même à ses problèmes, des signes multipliés le montrent, au niveau des masses comme au niveau des élites. Un demi-siècle qui s'ouvre sur la

révolution mexicaine et se ferme sur la révolution cubaine (1910-1960) n'est pas un moment historique insignifiant. Nous essaierons d'en dégager quelques caractéristiques.

1. L'explosion démographique.

Considérée globalement, comme continent, l'Amérique latine est en tête du globe quant aux rythmes des croissances démographiques.

Au cours des années 60, elle a connu un taux de croissance démographique de 2,8 % contre 1,9 au monde entier, 1,6 à l'Amérique du Nord, 0,9 à l'Europe. Les rythmes nationaux maximaux sont surprenants : 3,4 % pour le Brésil, 3,5 pour le Venezuela.

Voilà donc un continent qui est passé de 20 millions d'habitants en 1800 à 108 millions en 1900, et de 130 millions en 1940 à 260 en 1968, soit un doublement en moins de 30 ans. Le Brésil est une masse de 85 millions d'hommes, qui peuvent être 200 millions à la fin de notre siècle.

Or ce phénomène est très différent de celui du XIX^e siècle dans les « pays neufs ». Il doit relativement peu à l'immigration. C'est la fécondité et l'extrême jeunesse de la population qui assurent les énormes croissances que nous avons dites, avec des natalités de 40 et 45 ‰ parfois et des mortalités de l'ordre de 10, ou au-dessous.

Au surplus, il est impossible de parler de « surpeuplement » puisqu'il n'y a pas, sauf dans quelques îles, de « fourmilières humaines », et puisqu'il y a d'énormes espaces vides, pourvus de ressources naturelles non moins énormes, et non exploitées.

Malheureusement, la distribution de la population, par le mouvement spontané des migrations internes, répond moins à cette attraction possible des vides et des ressources, qu'à celle des concentrations urbaines sans justification suffisante : Buenos Aires a 7 millions d'habitants, Rio de Janeiro et Sao Paulo 3,2 chacune, Santiago du Chili 2,4, Lima, Caracas, Montevideo 1,2. Les sortes de bidonvilles qui entourent ces capitales signalent, sous des noms divers (favelas, barriadas, etc.) un phénomène typique du sous-développement : la concentration des hommes précède la création des activités qui la justifierait. L'espace américain sera-t-il mieux rempli un jour, les hommes rapprochés des ressources ? Pour l'instant, la démographie ne fait que traduire les déséquilibres de l'économie et de la société.

2. L'économie : développement et déséquilibres.

a) *La fin des économies exportatrices soumises aux exigences des marchés extérieurs.*

La période coloniale où l'Amérique latine, en grande partie, répondait à la définition parfaite des « pays neufs », avait imposé une pré-

dominance des *monocultures* ou des *monoproductions minières*, avec des crises souvent terribles soit quand un marché disparaissait, soit quand il se trouvait momentanément engorgé. Dans l'histoire économique de l'Amérique latine, le mot « cycle » revient souvent, mais en deux sens : celui de Lucio de Azevedo parlant des « cycles » portugais ou brésiliens de l'or, du sucre, du caoutchouc, du café (périodes, moyennes ou longues, où ces diverses productions ont successivement dominé une économie nationale pour s'effacer ensuite devant la concurrence d'autres pays ou d'autres produits) ; et d'autre part, sens plus habituel du mot « cycle » : succession décennale d'élans, de crises et de récessions, qui n'ont cessé de secouer les économies capitalistes, mais qui ont entraîné des effets particulièrement durs dans les pays de monoproductions exportatrices. Songeons en particulier au drame de 1929, au café brésilien utilisé comme combustible !

Or ces risques sont à la fois dépassés et encore présents. Cuba a cru pouvoir échapper, puis a cru devoir revenir au système de la spécialisation sucrière exportatrice.

L'Argentine et l'Uruguay sont en pleine crise de réadaptation : jusqu'en 1930, leur développement, reposant sur l'élevage depuis les années 1880 surtout, paraissait irréversible. La crise de 1929 leur porta un coup brutal, mais que la guerre mondiale, par les besoins des belligérants, sembla effacer. Mais depuis 1945 est venu le temps d'une longue récession : le recul du revenu national par tête, en Argentine, est estimé depuis lors à 0,4 % par an (chiffre minimum officiel), à 2 % selon d'autres sources. L'investissement par tête y recule de 3 % par an. Toute industrialisation est stoppée ; le chômage est endémique et la monnaie en crise continuelle ; 5 % de la population totale vit dans des bidonvilles. Telles sont les conséquences du long « boom » de l'économie reposant sur l'unique combinaison viande-blé qui avait provoqué la création d'innombrables petites exploitations marginales (34 % des terres), auprès d'énormes « haciendas » (42 % des terres, 64 % du bétail). L'Uruguay est dans une situation analogue, et sans doute pire. Les crises politiques et sociales subies par l'Argentine depuis 30 ans, et celle que l'Uruguay subit aujourd'hui pourraient-elles être comprises hors de ces données ? Les images de prospérité des « pays neufs » de la fin du siècle dernier doivent être révisées. Découvrir des productions nouvelles, diversifier, industrialiser, tout le monde y songe, bien entendu. Pour l'instant, les crises du système ancien n'ont pas été dominées.

b) *Les développements inégaux dans l'espace américain et dans les espaces nationaux.*

Les niveaux de développement économique des diverses puissances latino-américaines sont, on le sait, extrêmement inégaux. Au sud l'Uruguay et l'Argentine, au nord le Mexique, malgré les difficultés signalées, ont pu ou peuvent se croire au rang de nombreux pays

d'Europe. Le Pérou, la Bolivie, l'Equateur, le Paraguay, les petits Etats de l'Amérique centrale, figurent au contraire parmi les pays très insuffisamment développés. Le Brésil, le Venezuela, le Chili (peut-être la Colombie), s'affirment, par l'effet de certains secteurs avancés de leur économie, « en voie de développement ».

Ce n'est pas inexact. Mais il faut tenir compte ici des inégalités de développement *internes*. Par exemple, le Venezuela, par sa production pétrolière, une des premières du monde (200 millions de tonnes), peut passer, sous certains aspects, pour un pays « riche » par exemple si l'on fait figurer la valeur du pétrole extrait dans son produit national. Mais si cette valeur représente les 28 % de ce produit, l'industrie pétrolière n'occupe que les 2,5 % de la population, et les profits en sont exportés. Inversement l'agriculture vénézuélienne, qui occupe les 30 % de la population active, ne donne que les 7 % du produit national. On devine les misères. Il est vrai que l'Etat touche sur le pétrole d'énormes « royalties » qu'il redistribue, d'où les splendeurs de Caracas, et le luxe relatif de quelques couches moyennes. Mais la montagne, la « selva », les « llanos » (domaine de la savane), sont vides et ne nourrissent souvent que des populations primitives. Il est vrai que les territoires de l'Orénoque, par leurs ressources en fer et leurs possibilités électriques, et bien qu'ils ne groupent encore que 3 % de la population du pays, devraient donner en 1980, si les projets en cours sont menés à bien, les 20 % du revenu national prévu à cette date, et avoir pour capitale un nouveau Caracas. Aussi le Venezuela dispute-t-il à la Guyane anciennement britannique, récemment indépendante, toute une région-frontière jadis mal délimitée, et peut-être pleine d'avenir.

Un cas assez analogue, à une échelle supérieure, est offert par le Brésil. Les ressources en fer de cet immense pays sont les secondes du monde. Par ses dimensions territoriales, par ses richesses naturelles, par la croissance de sa population, le Brésil est la puissance latino-américaine capable de se comparer aux géants modernes : USA, URSS, Chine, Inde. Et l'évolution est commencée : depuis 1940, la croissance des industries de biens de production, au Brésil, a été de 508 %, celle des industries de biens de consommation de 249 %. L'équipement est donc en train de se mettre en place. Les aciéries de Volta Redonda sont une des plus puissantes entreprises métallurgiques du monde, elles produisent 3 millions de tonnes d'acier par an.

Mais ici se pose un problème, commun il est vrai à tous les pays en voie de développement : justement parce qu'elles sont à la pointe des innovations, de telles entreprises occupent peu d'ouvriers : l'industrialisation de ce type ne résout donc pas le problème de l'emploi à trouver pour les surplus de peuplement qui tendent à quitter les campagnes. Et le Brésil des villes d'avant-garde, le Brésil de Brasilia, compte encore 70 % de population agricole, n'a pas entrepris la conversion des grands territoires forestiers de l'Amazonie, le Nord-Est brésilien restant un des pays les plus primitifs et les plus pauvres du monde.

Le problème du « sous-développement » est donc non seulement un problème commun à l'Amérique latine face à l'Europe et à l'Amérique du Nord, mais aussi un problème *interne* de chaque Etat. Il est rare en effet qu'un Etat de l'Amérique latine ne possède pas une région industrielle, ou une ville, ou un système de plantations, d'apparence riche et de technique avancée. Mais le contraste est tel entre ces noyaux (ici d'apparence européenne, là de ressemblance yankee) et d'autre part les régions de montagne, de savanes, de « selva » ou de déserts, qu'on garde l'impression d'une sorte de colonisation interne de certaines régions par d'autres régions, et de nombreuses analyses, il y a quelques années, se contentaient de mettre en lumière ce « dualisme », hérité pour une bonne part des structures coloniales anciennes.

Observons cependant que cette analyse « dualiste » reste superficielle ; dans une unité nationale, dans une économie organique, il est difficile qu'il y ait vraiment exploitation d'une région par une autre sans que l'appauvrissement d'une partie du territoire ait des répercussions globales sur le pays. Les capitales des pays mal développés souffrent elles-mêmes de l'inharmonieux développement. Ni Santiago du Chili, ni Lima, ni même Rio de Janeiro dans ses splendeurs naturelles, n'arrivent à compenser par la richesse de quelques beaux quartiers les signes de pauvreté et de crise : vestiges poussiéreux du XIX^e siècle, âge des voitures, misère des transports publics, perpétuelle présence du mendiant, des haillons, même au cœur des quartiers actifs, sans parler, bien entendu, du cauchemar des banlieues où les immigrants s'entassent, « favelas », « barriadas », où il est presque interdit de s'aventurer.

c) *Les conséquences de la dépendance extérieure.*

Lorsqu'il s'agit d'expliquer cet état de choses, il est classique de chercher (bien que ce soit d'un schématisme parfois inquiétant) une *cause dominante*.

Pendant longtemps une explication fut commune, avec des nuances, aux intellectuels libéraux, aux « justicialistes » nationalistes (du type de Peron) et aux marxistes sud-américains : les vices de la société latino-américaine devaient être rattachés surtout aux vestiges ou aux séquelles de la société coloniale, au « semi-féodalisme » des grands propriétaires terriens, au « dualisme » entre régions développées et régions sous-développées, entre villes et campagnes ; les solutions devaient être recherchées dans les réformes agraires, dans l'industrialisation, dans l'alliance entre « bourgeoisies nationales » et mouvements ouvriers urbains. Schéma grossièrement emprunté à l'image des « révolutions bourgeoises » européennes que les « libérateurs » du XIX^e siècle n'avaient pas pu ou su réussir.

Aujourd'hui, la jeunesse intellectuelle américaine, surtout parmi les économistes, refuse ce schéma et cherche ailleurs le *phénomène fon-*

damental. Celui-ci ne saurait être à leurs yeux que la *dépendance envers l'étranger*. De cette dépendance dériverait tout le reste, au XIX^e siècle déjà, mais au XX^e d'une façon aggravée.

Si une industrialisation s'est en effet déjà amorcée — à la faveur des deux guerres mondiales et même de la crise de 1929 — elle a entièrement dépendu du capital étranger. Au Brésil fonctionnent actuellement 600 firmes nord-américaines, 3 500 européennes et japonaises. Les investissements américains ne sont plus actuellement essentiellement tournés vers les mines ou les plantations, mais vers l'industrie : pour 67,7 % au Brésil, pour 58,7 % au Mexique, pour 56,3 % en Argentine, pour 40 % en Uruguay. Comment parler, dans ces conditions, d'une « industrie nationale », d'une industrialisation libératrice ? Notons qu'il reste cependant des pays où dominent encore les investissements miniers américains ; ils représentent 52 % des capitaux investis au Pérou, 63 % au Chili, 77 % au Venezuela (ici, c'est à cause du pétrole, mais même les 7,8 % de capitaux américains employés au Venezuela dans les autres industries représentent des sommes considérables). En Colombie, l'évolution en est à un stade intermédiaire : 52 % des capitaux américains se consacrent aux mines, 28 % à l'industrie. Naturellement, les investissements à dominante agricole triomphent encore dans les pays de plantation : dans les Iles, en Amérique centrale ; tout le monde connaît le rôle joué par l'« United Fruit » dans l'économie — et finalement dans la politique — de Saint-Domingue et du Guatemala. A vrai dire, si les investissements industriels commencent à l'emporter dans les pays les moins retardés, les trois formes — minière, agricole, industrielle — sont encore partout présentes et se combinent.

Le résultat de cette massive intervention étrangère, aux yeux des uns, est heureux : il conditionne le développement, il accroît les offres d'emploi. Sans lui, rien ne bougerait. Mais les intéressés ne sont pas d'accord. Pour eux, aujourd'hui comme au XIX^e siècle, l'intervention étrangère aboutit à un *appauvrissement*, à une *décapitalisation*. Je me rappelle avoir assisté à une discussion publique entre Josué de Castro, le célèbre auteur de la « Géopolitique de la faim », et un journaliste nord-américain, qui lui disait (et qui croyait très sincèrement) : « Nous aidons énormément tous les pays de l'Amérique latine ». Certes, répondait Josué de Castro, je ne nie pas que le contribuable américain paie de ses deniers d'innombrables dons, aides, œuvres, subventions, etc. Mais avez-vous calculé la masse des profits que l'économie privée tire de ses investissements et exporte finalement de chez nous chez vous ?

Je sais bien que le raisonnement peut sembler d'un mercantilisme un peu trop élémentaire. Et que, malgré l'apparente perfection des statistiques modernes, des calculs indiscutables nous manquent pour apprécier la balance des paiements de chaque pays. Cependant, il est des évidences qui se passent de calculs. Les inégalités de développement dans l'espace — entre les deux Amériques comme à l'intérieur de chaque pays — aboutissent bien à *freiner* le rythme du développement

global des petites comme des grandes puissances de l'Amérique latine. La faiblesse du marché interne de chaque pays (par le médiocre pouvoir d'achat des masses, et par l'existence de régions agricoles particulièrement sous-développées), les brusques variations des prix et des débouchés sur les marchés extérieurs, la supériorité des grandes firmes étrangères dans le « pouvoir de négociation » en matière d'investissements, autant de gênes pour les possibilités de développement *auto-*nome dont rêvent les pays latino-américains. Ne suffit-il pas de signaler qu'au Brésil la concentration capitaliste atteint des proportions étonnantes ? Si l'on mesure la part de production assurée par les trois plus grandes firmes de chaque secteur, on obtient des chiffres allant de 74 à 99 % ! Et il n'est pas dit enfin que les plus gros efforts d'investissement, dans les grandes firmes étrangères, aillent toujours dans le sens d'une meilleure organisation de la production ; pour les produits de plantation, c'est la *commercialisation*, c'est le *marché* qui importent.

3. La société : accumulations, paupérisations.

Les déséquilibres sociaux, les contrastes violents entre la richesse des uns et la misère des autres, ont toujours été un des traits connus de la société latino-américaine. Ce qu'il importe de comprendre, ce sont les caractères nouveaux de ces contrastes anciens, et les mécanismes capables de les atténuer ou de les aggraver au contraire.

En haut de la société, on a beaucoup parlé, et on parle encore, dans la plupart des pays latino-américains, de l'existence d'« *oligarchies* ». Il y a quelques décennies encore, leur origine était claire. Mise à part quelques fortunes spéculatives, les oligarchies étaient généralement formées des descendants des grands colonisateurs, ou des hommes qui avaient conquis leur rang à l'occasion des guerres d'Indépendance. Etre apparenté aux « conquérants », aux « libérateurs » (mieux encore aux deux à la fois) est une prétention encore bien portée. Les fortunes reposaient alors surtout sur la grande propriété agraire, liée, naturellement, aux intérêts miniers ou bancaires, mais sans leur donner la priorité. Il était possible alors de distinguer une « aristocratie ». Et il arrive que les étrangers versent une larme (je pense à quelques lignes de Fernand Braudel dans son manuel sur les « civilisations » pour les classes terminales) à propos du déclin récent de ces petits cercles cultivés, où le luxe n'écrasait pas le goût, ni la fortune la distinction naturelle.

Mais il faut bien admettre que les sommets de la société latino-américaine (avec bien des nuances diverses suivant les pays) se modifient rapidement avec la nature même de leurs revenus et de leurs fortunes. Lorsqu'ils critiquent les notions de « semi-féodalisme » et de « bourgeoisie nationale », longtemps en faveur, les jeunes économistes et sociologues qui s'efforcent de repenser les problèmes de cette société font observer que désormais — même si les « oligarchies » actuelles

demeurent aussi étroites et aussi puissantes — il est difficile de découvrir des oppositions entre aristocratie agraire et bourgeoisie industrielle, ou entre capitalisme national et intérêts étrangers. Les intérêts familiaux, les combinaisons bancaires, les activités complémentaires, ont forgé une classe dominante dont les possibilités d'accumulation ne sont nullement liées à un type d'exploitation unique, et dont la sécurité et les profits sont trop dépendants des grandes firmes internationales pour que soit discutée la part que celles-ci prélèvent sur le pays.

Est-ce à dire que le problème paysan, le problème agraire, a cessé d'être, en Amérique latine, le problème social majeur ?

Il ne faut pas oublier l'immensité des régions qui, au sein de chaque unité nationale, présentent encore les traits non seulement du siècle dernier, mais même du XVIII^e ou du XVII^e siècle.

Il y a eu, il est vrai, des « réformes agraires », au Mexique, en Bolivie, même au Venezuela. Toutes n'ont pas reposé sur les mêmes principes ; au Mexique on a profité de l'existence des biens communaux, les « ejidos » ; en Bolivie on a tenté de créer une petite propriété paysanne ; ailleurs on a voulu donner des garanties, au moins théoriques, à la vieille propriété communautaire andine. Mais partout subsiste encore l'« hacienda », entourée des maisons basses et pauvres des paysans salariés, et qui régit des milliers d'hectares. La maison du propriétaire fait contraste, par son ampleur ancienne ou par son luxe récent. Rarement le propriétaire est là. Il réside plutôt dans la capitale, où il manie d'autres intérêts. Le paysan salarié de l'« hacienda » n'est d'ailleurs pas nécessairement plus pauvre que l'Indien vivant en communauté, et qui liquide ses misérables surplus sur des marchés étonnamment primitifs, où règne encore le troc. Mais toute cette paysannerie aux conditions si diverses est soumise aux menaces que nous ne connaissons plus mais que connaissaient bien nos ancêtres, il y a cinq ou six générations : la « crise de l'ancien type », déclenchée par une simple mauvaise récolte, et qui accule à la famine le plus grand nombre des paysans, tout en ménageant des profits « de pointe » à quelques privilégiés, stockeurs et vendeurs. Bien entendu, comme dans l'Europe d'autrefois, ces coups de misère entraînent des coups de colère. On ne compte pas les révoltes paysannes, cruelles et cruellement réprimées qui ont éclaté dans l'Amérique latine du XX^e siècle.

Pour cela même ont surgi les théories révolutionnaires qui, à la suite surtout de la révolution castriste, ont soutenu que l'espoir révolutionnaire américain reposait sur les paysans plus que sur les ouvriers. Reste à savoir s'il est possible de transformer les mouvements saccadés et spontanés correspondant aux « crises de l'ancien type » en mouvements conscients et massifs. Le précédent, la révolution paysanne mexicaine de 1910 est à la fois, pour les théoriciens révolutionnaires, l'exemple d'une réussite massive, et celui de résultats globaux décevants. Mais on ne peut négliger les leçons de mouvements partiels

d'occupation des terres et de « pouvoirs paysans », comme ceux qui ont eu lieu en Colombie.

Les mouvements ouvriers n'ont, de leur côté, pas été négligeables dans la récente histoire de l'Amérique latine. Dans certaines conditions privilégiées, ils ont atteint un haut degré de conscience et d'organisation (par exemple dans les industries du tabac et du sucre à Cuba). Mais les plus grandes misères des travailleurs s'observent encore soit dans les mines, souvent soumis à des conditions qui rappellent les pires moments des débuts de l'industrialisation européenne, soit dans les banlieues dramatiques des grandes cités.

L'existence de ces banlieues suffit à prouver que, de toute façon, l'industrialisation du continent latino-américain ne parvient pas, jusqu'à présent, à répondre aux besoins d'emploi que multiplie la montée démographique. La proportion des emplois non productifs, la surabondance du « tertiaire », n'ont pas ici la fonction que leur donne un surdéveloppement ; elles signalent au contraire, en milieu urbain, les vices de « l'ancien régime économique » qui se survit, le gaspillage précapitaliste des ressources en travail : les petits métiers pullulent, la domesticité reste nombreuse, les emplois publics mal rémunérés sont très recherchés.

Ce même phénomène donne, à un autre niveau, et toujours comme dans les anciennes sociétés hispanique et hispano-américaine, un rôle original à certaines classes moyennes, limitées mais agissantes, et aux surplus familiaux des classes aisées : juristes, politiciens, fonctionnaires, officiers, fournissent, comme autrefois les « letrados » et les soldats castillans, l'encadrement idéologique, militaire et au besoin policier dont les possédants ont besoin pour maintenir leur régime.

4. Les systèmes politiques : dictatures et « démocraties ».

Un cas novateur, la révolution cubaine.

L'alternance du XIX^e siècle entre dictatures militaires et épisodes parlementaires ou révolutionnaires, n'a pas cessé, au XX^e, de caractériser la vie politique des pays latino-américains.

Toutefois, l'ampleur des déséquilibres sociaux, les crises économiques répétées ou latentes, la sourde rancœur des masses contre la domination économique de l'étranger, ont largement changé le sens des phénomènes anciens. Au Mexique, la révolution a été « institutionnalisée ». Dans le Brésil de Vargas, dans l'Argentine de Peron, la dictature militaire a prétendu faire appel au nationalisme instinctif des masses ; l'appel démagogique de Peron aux « descamisados » s'adressait, on le devine, aux pauvres des banlieues plus qu'à une classe ouvrière organisée ; et cependant le mouvement s'est également appuyé sur une puissante organisation syndicale. Aujourd'hui, un mouvement militaire au Pérou affecte de combattre les intérêts nord-américains

trop ménagés par un long épisode parlementaire ; et l'on prononce le mot de « nasserisme ». Il est trop tôt pour décider de la justesse du terme. Mais la composante nationaliste, anti-impérialiste, dans le jeu politique latino-américain, s'affirme comme un facteur dont le conservatisme même doit tenir compte. Car il est difficile de ne pas déceler l'intention conservatrice des « pronunciamientos » récemment multipliés (Brésil, Argentine). Du moins ont-ils en commun la haine que leur inspirent les mouvements intellectuels d'extrême-gauche, particulièrement ceux des étudiants. Et le risque existe toujours, quand une dictature militaire s'installe, de la voir dégénérer, quelles que soient ses origines, en régime prétorien capable des pires cruautés. Les Trujillo à Saint-Domingue, Batista à Cuba, en sont de récents exemples, et Duvalier règne encore en Haïti.

Longtemps, la diplomatie des Etats-Unis, très attentive à tout ce qui se passe en Amérique latine, a cru pouvoir favoriser l'avènement des dictatures partout où le régime parlementaire semblait trop faible pour écarter les menaces de révolution, quitte à favoriser de nouveau les formes démocratiques lorsque les dictatures devenaient dangereuses par leur impopularité. Dans les deux cas, les moyens de pression étaient suffisants pour rassurer les intérêts économiques en jeu. L'ambassadeur américain était le suprême arbitre de bien des querelles.

Quelque chose est évidemment changé depuis bientôt dix ans, depuis le triomphe de la révolution cubaine. Il s'agit d'un phénomène très neuf, dont il importe de bien saisir le mécanisme original.

Qu'un mouvement de résistance à une dictature sanglante naisse en milieu étudiant, ce n'est pas là qu'est l'originalité. Que ce mouvement trouve pour le diriger un groupe de personnalités vigoureuses, exceptionnelles (un Fidel Castro, un Camilo Cienfuegos, un Che Guevara), cela fait partie de ce qu'on peut appeler la chance historique d'une révolution. Que ces chefs, avec une audace un peu folle et une stupéfiante opiniâtreté, créent et maintiennent une activité de guérilla contre une armée très organisée, ce n'est pas un exemple unique, et la tradition était sur ce point bien établie, à Cuba même, par les guerres de 1868 et de 1895. La transformation des activités de guérillas en campagnes-éclairés par la participation des masses, le peuple cubain l'avait déjà vécue plusieurs fois. Et le lien étroit entre la passion patriotique d'indépendance et le caractère populaire d'une guerre et d'une révolution avait déjà été pensé par José Martí.

La véritable innovation, dans la révolution cubaine, est postérieure à la prise du pouvoir. Elle commence lorsque Fidel Castro, au lieu de constituer un pouvoir classique, maintient le caractère populaire de son armée. Elle s'affirme lorsqu'à chaque exigence des forces capitalistes internes ou de l'impérialisme américain, le nouveau pouvoir dit : non, et ne peut dire non qu'en prenant successivement le contrôle de tous les ressorts de la vie économique. La révolution socialiste s'est

faite empiriquement, en mettant à nu, par l'action et par la pratique, le mécanisme des liens entre politique et économie. L'affirmation théorique est venue ensuite. Je me souviens, en août 1961, de l'étonnement du voyageur que j'étais, des étrangers que je rencontrais, et de nombreux Cubains même, devant l'affirmation : Cuba est désormais devenue non seulement « le premier pays libre de l'Amérique », mais encore le premier pays socialiste, marxiste-léniniste, et cela à deux pas des Etats-Unis. C'était vrai pourtant. Et la résistance à l'essai d'une invasion contre-révolutionnaire, à une crise internationale de première grandeur (dans l'affaire des fusées), enfin à un blocus implacable, a prouvé qu'il ne s'agissait pas d'un phénomène éphémère.

Par là même, tout a été changé, non certes dans les conditions objectives, mais dans les conditions subjectives, de la vie politique interne et externe de tous les Etats latino-américains. Les Etats-Unis ont certainement juré de ne plus se laisser surprendre(ils l'ont prouvé à Saint-Domingue, et ils encadrent systématiquement tout l'appareil de résistance contre-révolutionnaire du continent). Les divers gouvernements de l'Amérique latine, qu'ils usent de la dictature ou des promesses de réforme politico-sociale, sont hantés par la menace des subversions de forme castriste. Et les formes de la démocratie sont de moins en moins respectées par eux. Mais, d'un autre côté, la possibilité d'une révolution sociale et d'une lutte efficace contre l'impérialisme a désormais cessé d'être un mythe. Quel étudiant ne rêverait d'être Fidel Castro ou Che Guevara ? L'idée de guérilla, la dominante possible du mouvement paysan, la critique de tout réformisme et tout « revisionnisme », le besoin de penser théoriquement le problème américain : autant de thèmes qui certes divisent, mais dont la discussion continue vivifie sans cesse les mouvements étudiants, les mouvements paysans, les mouvements ouvriers. Que des catholiques, que des prêtres même comme un Camilo Torres, aient rejoint les avant-gardes de ces mouvements, cela n'est pas non plus indifférent. Les divisions, les échecs, les répressions ont été trop nombreux pour qu'on n'aperçoive pas, derrière certaines affirmations de volontarisme révolutionnaire, une nuance de désespoir. Mais certainement pas de résignation. Le dernier mot qu'on puisse prononcer pour caractériser soit les élites soit les masses latino-américaines d'aujourd'hui serait celui de passivité. Il n'est même pas sûr qu'on puisse l'appliquer aux Indiens, bien qu'on en ait pris depuis longtemps l'habitude.

5. La vie intellectuelle : une grande capacité de création.

Une question resterait à traiter. Je l'aborde avec inquiétude en pensant qu'il s'agit ici de suggestions de type pédagogique. Rien n'est plus difficile que de rendre abordable en quelques instants un monde intellectuel, un monde spirituel. Il faut éviter, autant que possible, la vieille formule, antipédagogique par excellence, qui consiste à dire à des jeunes gens : vous savez, en Amérique latine, il y a de grands

écrivains, de grands peintres, de grands cinéastes, de grands architectes, par exemple un tel, un tel et un tel, qui ont écrit tel roman, réalisé tel film, construit tel monument. Nomenclatures qui ne révèlent rien, ne disent rien.

Mais pourrait-on laisser ignorer, si l'on veut mettre l'Amérique latine d'aujourd'hui à sa place vraie, que les intellectuels et les artistes, les créateurs spirituels de tous ordres, y ont joué un rôle de premier plan, très supérieur, je pense, à celui des intellectuels des Etats-Unis, non point, bien entendu, dans l'ordre des sciences et des techniques, mais à coup sûr dans l'ordre des créations esthétiques pures, et bien plus encore dans le domaine de la littérature et de l'art pris comme révélateurs des aspirations profondes, des valeurs nationales, des problèmes sociaux ?

Déjà, pour le XIX^e siècle, si l'on veut faire saisir quelque chose de proprement latino-américain à des jeunes gens, le mieux serait de leur conseiller une lecture, totale ou partielle, de certains romans, de certains poèmes, devenus pour un temps ou une nation le symbole de réalités profondes. Je pense au « Facundo » de Sarmiento pour l'Argentine, seule œuvre qui puisse faire comprendre, dans ses grandeurs et dans ses vices, le type d'hommes que la « pampa » imposa longtemps aux villes comme responsables de la nation.

Plus près de nous, le XX^e siècle latino-américain compte déjà plusieurs générations de romanciers capables de révéler, puis de nuancer, à la fois à travers le temps et l'espace, tout ce que les immensités rurales puis les immensités urbaines du Mexique et du Pérou, de la Colombie et du Brésil, recèlent de drames et de contradictions, de mystères attachants et de tragiques misères.

Ce fut d'abord la découverte du paysage politique agraire et du climat de violence par les romans des années 1920-1945 : la « Voragine » de J.-E. Rivera, « Huasipungo » de Jorge Icaza, pour le monde des Tropiques, « Los de abajo » de Mariano Azuela pour le Mexique de la Révolution. Ce fut, pour le Pérou et le Venezuela, l'évocation romantique du « bon Indien » avec Ciro Alegria (« El mundo es ancho y ajeno ») et Ramulo Gallego (« Dona Bobara », « Canaima »). Œuvres que les jeunes taxent aujourd'hui, volontiers, à la fois de naïveté et d'excessif réalisme, œuvres longues et lourdes aussi, mais qui ont les qualités de tous ces défauts, parce qu'elles se sont mises spontanément à la mesure des paysages, des communautés, des problèmes qu'elles cherchaient à décrire, et qui prennent une valeur esthétique par la seule puissance de leurs dimensions.

Le souci esthétique, la modernité du style, s'affirment davantage déjà chez un Jorge Amado, romancier des cités brésiliennes, Bahia ou Rio, et chez le guatémaltèque Miguel Angel Asturias (« El papa verde », « El señor Presidente »), que sa vocation de poète et son métier d'eth-

nologue préparaient à une pénétration plus profonde dans les réalités indiennes.

L'influence du Paris surréaliste marque fortement le poète péruvien César Vallejo, le poète chilien Neruda, le romancier cubain Alejo Carpentier dont le talent culminera dans « Le siècle des lumières ». Chez tous, les emprunts de forme aux influences européennes changent de sens et de portée au contact des valeurs « telluriques » du continent américain et des fantasmes du folklore noir ou indien.

Depuis quinze ans, une nouvelle génération de romanciers a entrepris de traduire, de préférence, la réalité des grandes villes, prises entre la médiocrité d'un passé hybride et l'envahissement d'une autre médiocrité, celle de la « société de consommation » et du mode de vie nord-américain. Carlos Fuentes pour le Mexique, Mario Vargas Llosa pour le Pérou, Gabriel Garcia Marquez pour la Colombie, ont d'ailleurs attiré l'attention de l'Europe avant d'être appréciés chez eux ; édités en Espagne, traduits à Paris, ils offrent, avec une image amère de l'Amérique, un autre aspect de la prise de conscience et de la critique sociales.

Bien que la plupart des grandes œuvres que nous avons citées aient été traduites, il est possible qu'elles soient d'accès difficile à des jeunes gens, et des extraits ne suffisent pas à en donner tout le sens, souvent lié à leur difficulté même. Cela est plus vrai encore des essayistes chers aux spécialistes de la littérature hispanique, ou de la littérature pure, qu'il s'agisse des œuvres classiques d'un Alfonso Reyes ou d'un Octavio Paz, ou des essais formalistes d'un Borges ou d'un Cortazar.

Mais l'image, et surtout l'image mouvante, est plus accessible que le mot. Le Mexique a inspiré les chefs-d'œuvre cinématographiques de deux étrangers : l'énorme film inachevé d'Eisenstein, dont une partie, « Tonnerre sur le Mexique », est restée classique, et dont on peut voir d'autres fragments ; et deux œuvres de l'exilé espagnol Luis Bunuel, peut-être ses deux meilleures : « Los olvidados », sur l'enfance abandonnée et cruelle des faubourgs de Mexico, et « Nazarin », poème de l'esprit évangélique indépendant affronté à la misère rurale. Plus romantique (ou plus baroque) est le « Raices » d'Alarazki. Le Brésil nous a donné aussi d'admirables films sur la mystique populaire chrétienne mêlée de souvenirs africains. Et l'Argentine, avec le « Fin de Fiesta » de Torres Nillson, une dure critique des mœurs politiques et de la corruption parlementaire. Ces films ne passent certes pas fréquemment dans nos circuits cinématographiques commerciaux. Mais il est possible de les demander dans les ciné-clubs, et ils sont de très valables introductions aux choses de l'Amérique latine.

A leur défaut, il est possible de faire appel, par les moyens audiovisuels, à un rapprochement toujours saisissant entre les ensembles monumentaux ou les classiques figures de la période préhispanique,

et les modernes réalisations architecturales qui plus d'une fois s'en sont systématiquement inspirées, comme à Mexico. Ici, la grande peinture rejoint et complète l'effort monumental, avec les fresques de Diego Rivera, d'Orozco, de Siquiros. Les thèmes sont les mêmes que ceux de la littérature et du cinéma : le problème indien, le problème paysan, le problème ouvrier, le problème national. Peu d'arts ont mieux vérifié qu'il n'y a pas contradiction entre « engagement » politico-social et réussite esthétique.

J'ai gardé pour la conclusion deux noms de poètes de taille mondiale, dont on peut trouver partout éditions bilingues et traductions, mais dont l'œuvre s'identifie avec la prise de conscience de l'Amérique latine par elle-même, et avec le sentiment de plus en plus fort d'une intime liaison entre l'âme collective et les paysages, entre les complexes ethniques et la force des nations, entre les misères d'en bas et la passion de l'indépendance.

Pablo Neruda n'a cessé d'accentuer le caractère continental, « tellurique » de sa poésie, où les fleuves et les forêts, les Andes et les plateaux, les cités perdues et retrouvées, les humiliations des Indiens vaincus, se mêlent dans des rythmes puissants, où chaque vers, par les images condensées, tente de se suffire à lui-même, tandis que le poème-fleuve tente au contraire d'égaler par ses dimensions le monde qui l'a inspiré (« Canto general »).

A l'opposé, Nicolas Guillén calque la brièveté, la densité de son œuvre sur la perfection limitée du paysage cubain, du « long lézard vert » que dessine la carte de sa patrie sur la mer lumineuse des Antilles. Ce ne peut être un hasard que la première révolution latino-américaine ait triomphé dans un pays dont les problèmes profonds avaient été révélés poétiquement, et par un poète noir. Nicolas Guillén avait d'abord exprimé, justement, la hantise du noir américain devant sa double origine, unissant dans un chant commun la fatigue de son aïeul espagnol et la souffrance de son aïeul esclave, ou maudissant éloquemment ceux qui arrachèrent de son nom les sonorités africaines, « mandingue », « congo », qu'il devrait encore avoir. Mais les noirs cubains, depuis qu'ils ont donné des chefs aux guerres de libération de 1868 et 1895, ont une patrie. « Douce au-dehors, amère au-dedans », la patrie de Guillén a trouvé en lui son chantre. Il en a dit les beautés. Il en a dit les misères. « West Indies », poème où les changements de rythme soulignent le passage de l'ironie à l'indignation, du mépris à la tendresse, évoque ce petit monde naïf de noirs et de blancs dont le destin se manipule à Wall Street. Le « son », rythme folklorique, a pu n'être d'abord, pour Guillén, que le support d'esquisses charmantes. Il s'est élevé ensuite à la hauteur d'un instrument social. Puis, dans de plus longs poèmes, quand le tragique de l'événement l'y a convié, comme fit l'assassinat du leader syndicaliste Jesus Menéndez, Nicolas Guillén a fait succéder l'épopée à l'élégie. Il n'est pas étonnant qu'il ait fait tenir plus tard dans un seul

poème, presque dans un seul mot — « Tengo », « j'ai », « je possède » — la joie du peuple cubain devenu maître de son pays, lui qui avait posé poétiquement, quelques années auparavant, la question fondamentale de la propriété : « Tu peux me vendre l'air ? Tu peux me vendre l'eau ? Tu peux me vendre la terre ? »...

Même traduite, c'est encore la poésie qui porte le plus vrai des enseignements. Il n'est pas interdit de demander aux poètes le secret, que nous avons si péniblement cherché, de l'Amérique latine.

Pierre VILAR.

HISTOIRE POPULAIRE ET RECHERCHES VILLAGEOISES

J'ai applaudi des deux mains en lisant l'éditorial du numéro 9 des *Cahiers de Clio*, se plaçant sous l'exergue de Lucien Febvre : « *L'histoire à part entière* ». Le souci d'ouverture qui pose les six intentions premières de l'historien moderne, n'est pas pour surprendre ; c'est le fait de toutes les disciplines scientifiques qui ouvrent à toutes les curiosités pour ne pas étouffer sous tous les conformismes. S'il est heureux de voir proposer l'élargissement de la vision historique aux investigations vers les cultures et civilisations jusqu'ici ignorées ou négligées, je voudrais situer aujourd'hui cet élargissement tout près de nous, là où nous pouvons le toucher concrètement dans ses sources vives, là où l'histoire ou le passé illustré par elle et par ses méthodes est encore tout proche de nous, inséré dans la vie, intégré à nous-mêmes, dans nos actes et nos pensées au jour le jour. Cela me ferait pratiquement proposer un sous-titre qui pourrait être un nouvel intitulé :

La vie quotidienne, c'est aussi l'histoire

Sans doute convient-il d'abord de présenter à ceux qui vivent loin de mon secteur d'activité, les raisons de ma démarche. L'essentiel de la fonction d'un inspecteur des œuvres d'éducation populaire consiste à prolonger toujours davantage la coopération avec les services et organismes dont l'action conduit à la formation des cadres appelés à animer les communautés d'hommes et de femmes. La fonction est donc « assistante », mais elle ne peut se développer qu'à la condition de tenir compte de deux faits importants :

1. être centrée sur les problèmes réels des communautés et non sur des considérations abstraites de culture traditionnelle à diffuser par priorité ;
2. être centrée sur les personnes et les façons particulières, voire particularistes, dont elles perçoivent les problèmes.

On me dira que la psychologie et la psycho-sociologie n'ont rien à voir avec la méthode de l'histoire. Je répondrai sur un plan grammatical : n'avaient rien à voir, car c'était faux. J'entends bien que maintenant nous souhaitons tous « rassembler les matériaux d'un enseignement de l'histoire soucieux de constituer le point de rencontre de toutes les sciences humaines ». Nous pouvons donc envisager ensemble, qu'il y a intérêt pour chacune des parties, à renforcer les décisions d'organisa-

tion entraînant, en certains endroits, la collaboration massive de la population à un cadre de connaissance concrète et sur place du passé d'une région ou d'un lieu. Sur ce plan particulier, on atteint parfois à la réalisation d'une politique d'implantation de structures coopératives qui permettent la fixation des thèmes de recherche et leur développement avec un maximum d'esprit critique et d'esprit inspiré par les méthodes de la critique historique.

Dans tous les cas, nous avons pu constater une démarche parallèle dans chaque endroit. A la réticence et à la méfiance initiale, faisait place l'engagement progressif, puis massif de la population répondant aux intentions des plus audacieux des initiateurs. Le fait vaut d'être souligné comme il vaut d'être étudié, car il est particulièrement significatif de la dynamique de groupe qui se réalise pratiquement à l'occasion de chaque expérience, mais aussi de l'étendue dans l'espace de l'esprit critique inspiré par la recherche dans un contexte historique. Ces deux principes deviennent forcés, dès le moment où les groupes décident de donner un forme structurée à leur action ; que ce soit au travers d'un travail de coopération culturelle, socioculturelle ou économico-culturelle locale, ou d'enquêtes visant à la connaissance globale du milieu en soi et en tant que résultant d'une évolution dont il faut témoigner. Nous pouvons maintenant poser les éléments de la réalisation pratique qui seraient éventuellement les bases de la collaboration future.

Création d'un lien entre l'éducation populaire
(recherches villageoises)
et la recherche historique
(histoire populaire)

Je situerai d'abord quelques buts généraux à ne pas perdre de vue et à propos desquels je postulerai un accord préalable :

1. Sommes-nous d'accord que les êtres qui constituent la fibre même de l'histoire doivent être encouragés à comprendre et à favoriser l'évolution, à l'accueillir favorablement et à en faciliter le cours ? Si oui, l'histoire et le retour aux sources et aux racines du passé, qu'elle exige et qu'elle offre à la fois, a besoin aussi du bain de foule, quand la foule est disciplinée par l'effort autoéducatif de la dynamique et de la critique de groupe.

2. Sommes-nous convaincus que tout être doit avoir la possibilité de développer dans toute la mesure du possible et au mieux, les divers aspects de sa personnalité ? Si oui, l'éducation permanente et sa vue concrète centrée sur le sujet a besoin tout autant du rappel des racines du passé, origine du devenir actuel, et des méthodes spécifiques de la critique appliquée à la connaissance du passé.

3. Croyons-nous qu'il y ait place pour une action permanente de l'éducation rendant constante la formation des hommes et permettant de suppléer aux insuffisances et à l'oubli de l'enseignement de type scolaire antérieurement reçu ? Si oui, il est indispensable d'associer les nouvelles méthodes éducatives et les nouvelles façons d'aborder la connaissance du milieu aux règles anciennes garantissant la finalité de l'éducation et de la critique.

4. Nous sommes aussi les témoins que la compréhension et la sympathie mutuelles, la tolérance informée à l'égard des différentes opinions, l'éducation pour la vie communautaire et l'adaptation aux changements sociaux entraînés par le climat actuel d'industrialisation et d'urbanisation, répondent à des besoins impérieux. C'est volontairement que je n'ai plus été interrogatif sur ce point, parce que c'est volontairement que je fais appel ici à toutes les ressources conjointes de la compréhension historique des faits : qu'ils soient événements, vestiges, fondements ou épiphénomènes, et de l'engagement à la participation communautaire, base première de l'éducation permanente.

Comment peut-on procéder ? Le principe

Les techniques proposées à ce jour, sont celles des jeux de masse, des expositions circonstanciées et liées à l'essence du fait local, les créations de musées régionaux et l'illustration thématique.

Les activités de masse illustrent la permanence de l'éducation dans le cadre de tous les temps de la vie de l'homme, elles permettent l'approfondissement des connaissances par des recherches ordonnées sur la constitution et l'évolution du milieu en fonction des temps et de l'espace. Psychologiquement, elles sont fondées sur l'amour du terroir qui est aussi une constante de l'histoire populaire, dans la mesure où elle se manifeste par la connaissance et le respect du passé, de ses personnalités, de ses œuvres, de ses monuments, de ses coutumes et croyances, de ses manifestations artistiques survivantes. Prospectivement, elles visent à l'acquisition d'une méthode appliquée de pensée et d'action, à la formation projetée du goût par la recherche du vrai et du beau, à la compréhension sociale et à la solidarité par la vie active et joyeuse, en un cadre où passé, présent et avenir sont soudés et ne font l'objet d'aucune ségrégation.

Les moyens employés

Pour atteindre à cette volonté de promotion humaine, dans un présent tenant compte scientifiquement des données du passé et de son évolution, nous avons recours à des moyens extrêmement classiques qui permettent sur le plan de l'approche historique, l'élargissement de la vision par l'extension dans la profondeur de l'espace-temps qui

nous entoure immédiatement. Ce sont pour nous comme pour les historiens, les travaux d'équipe, les recherches archivistiques, les promenades éducatives, les fouilles systématiques, les réunions d'étude et d'information, les rassemblements de plans, de questionnaires d'investigation, de réponses à des entretiens, de documents, la tenue d'exercices de lecture, de critique et d'interprétation ; ce sont pour la nécessité de rendre vivant donc perceptible, les manifestations qui nous sont propres, mais où chaque historien, l'enseignant en particulier, peut venir puiser aux sources de vestiges ignorés et de documents rares : les expositions, les sections de musée, les jeux de masse au niveau des communautés locales.

Les résultats de ces explorations du temps-espace font toujours ressortir la vitalité exceptionnelle des habitants d'un lieu, leur sens du travail, des relations humaines et du beau, même sur des terres dévalorisées. Cette vigueur de l'homme à travers les temps, est bien un sens nouveau de l'histoire. N'est-il pas important, au moment où souffle l'esprit de facilité et où fleurit la société de consommation, de rencontrer le concret de la communauté de survie et de subsistance, encore tellement proche dans le temps et tellement présente dans l'espace ? La pauvreté et l'éloignement sont ainsi encore perceptibles, alors que l'on parle d'abondance et de suppression des distances. La vie est un fait premier, antérieur même s'il est conscient de leur existence, aux conditions particulières de son épanouissement. La vie, c'est l'amour de vivre et vivre, c'est être et exister avec d'autres en une communauté de pensée et d'action.

Qu'y-a-t-il d'important dans la vie de tous les jours ?

Alors, regardons ce que nous trouvons autour de nous, analysons l'habitat dans tous ses aspects : son accès, sa situation, sa conception et sa structure, sa subdivision en parties spécialisées, son équipement énergétique, mécanique, manuel, sa construction, son chauffage, son éclairage, sa couverture, ses éléments constitutifs. Nous serons conduits normalement aux recherches et aux découvertes des origines, nous assisterons aux déplacements voulus par l'évolution des situations politiques et économiques, des conditions juridiques et des structures sociales. Nous saisirons les formes, l'expression de la vie civique et du cadre esthétique. La forme d'un ancrage ou d'un évier, la largeur d'un chemin charretier, le type de couverture d'un toit, la symbolique des signalisations, des bornages et des clôtures, la nature des outils et le fini de leur réalisation, ne nous mènent-ils pas tout droit à un autre humanisme qui est sans doute celui de notre temps, puisqu'il voit l'homme vivant dans son cadre de travail et intégrant les ressources de sa technique dans son expression artistique et éthique ? L'hypothèse d'un autre type complémentaire d'histoire à partir de la masse des hommes et de ses adaptations successives, soumises ou

révoltées, n'est pas accidentelle ; pour moi elle n'est même pas marginale. Parce qu'elle est, elle doit prendre place parmi les autres façons de faire et de chercher, elle doit être admise et intégrée à sa juste place.

Puis-je demander aux sceptiques d'aller voir à Sprimont, comment au musée de la pierre ⁽¹⁾, la vie d'une région et la connaissance de son évolution sont évoquées par un rassemblement, un ordonnancement et une présentation étudiée de l'outillage du carrier, de l'évolution des sources d'énergie de la région, du rayonnement du produit et de sa commercialisation ?

Puis-je conseiller aux pessimistes qui regardent trop loin, parce que sans doute la lumière trop proche les éblouit, de s'arrêter à Verleumont ⁽²⁾ et d'y visiter la chapelle fondée en 1722 : « à la demande des manans inhabitants dudit lieu » et bénite sous la présidence « *in pontificalibus* » de l'illustrissime Georges Louis, évêque et prince de Liège, l'autel en bois, les bancs si remarquables et les statues en bois d'art populaire consacrées à la Vierge, saint Fiacre, les saints Côme et Damien, saint Léonard, saint Joseph et saint Eloi ? Ils y trouveront à foison, les signes d'un art commun, à tous les hommes, d'un style, expression d'une conscience des choses du travail et des faits du moment, tout cela à deux pas — l'entreprise est située à Sart ⁽³⁾ — d'un témoin à rayonnement encore mondial de l'économie familiale traditionnelle, à la mesure des hommes de la fin de l'ancien et du début du nouveau régime économique, au temps de la révolution industrielle du XVIII^e siècle.

Marcel DEPREZ.

(1) Le musée de la pierre est installé au château Van Roggen, Parc communal à Sprimont. Il a fait l'objet d'un classement de documents et vestiges répondant au souci de la critique et du regretté directeur général à l'enseignement supérieur : Freddy Darimont.

(2) Sur la route de Lièrnew à Vielsalm, côté gauche de la route.

(3) L'entreprise et exploitation minière de pierre à raser des frères Barton. On peut y voir entre autres, tous les types de source et moyens énergétiques depuis la première machine à vapeur. Le centre coopératif de production culturelle de l'Ardenne liégeoise a réalisé un film à propos de cette exploitation.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

ETUDES SOCIALES

DEVELOPPEMENT DES APTITUDES

Guide analytique et classement par niveau

Histoire, économie, géographie tant physique que humaine sont dans les pays anglo-saxons, et spécialement aux Etats-Unis, fréquemment regroupées et enseignées dans les écoles primaires et secondaires sous la dénomination d'ETUDES SOCIALES, d'ETUDES CIVIQUES, voire de SCIENCES SOCIALES.

Le principe fondamental de cet enseignement vise à aider les élèves à acquérir et à utiliser réellement certaines aptitudes. En effet, sans la maîtrise d'aptitudes déterminées, il est douteux que les élèves puissent atteindre à la compréhension de leur société ou développer les habitudes de comportement intellectuel ou social constituant le but ultime d'un programme d'*Etudes sociales*. Ces aptitudes représentent des moyens d'apprentissage, tant à l'école que hors de l'école. L'étudiant qui acquiert la maîtrise d'aptitudes relevant des *Etudes sociales* au cours de sa scolarité et la conserve par la suite, jouit d'une base solide pour assurer le renouvellement de ses connaissances sa vie durant.

Pour aider les professeurs chargés des *Etudes sociales* à mieux organiser leur enseignement, des psychopédagogues américains ont établi en 1963 une grille systématique. Elle fournit une analyse des principaux types d'aptitudes qui devraient être développés dans les programmes d'*Etudes sociales* ⁽¹⁾.

Elle comporte deux parties détaillées comme suit :

Première partie :

Aptitudes qui ne relèvent pas uniquement des Etudes sociales.

1. La recherche de l'information.
2. L'organisation de l'information.
3. L'évaluation de l'information.

(1) Cf. *National council for social studies yearbook*, 1963.

4. L'acquisition de l'information par la lecture.
5. L'acquisition de l'information par l'audition et l'observation.
6. La communication orale et écrite de l'information.
7. L'interprétation des images, des diagrammes, des graphiques, des tableaux.
8. Le travail avec autrui.

Deuxième partie :

Aptitudes relevant essentiellement des Etudes sociales

1. La lecture des matières propres aux Etudes sociales.
2. L'application aux questions sociales de l'aptitude à exercer la pensée critique et à résoudre les problèmes.
3. L'interprétation des cartes et des globes.
4. La compréhension de la durée et de la chronologie.

A cette grille, il est suggéré d'ajouter une troisième partie précisant la plus importante fonction du processus d'apprentissage par les *Etudes sociales* ⁽¹⁾.

Troisième partie :

Aptitudes de raisonnement inductif-déductif qui relèvent entièrement du processus d'enseignement et d'apprentissage des Etudes sociales.

1. Induction.
2. Déduction.
3. Vérification.

Face à l'analyse des différents points retenus comme aptitude ou sous-aptitude se trouve suggérée une classification en trois niveaux, sur la base suivante :

1. Introduction d'une aptitude spécifique sur la base d'expériences programmées de réceptivité.
2. Développement systématique de l'aptitude.
3. Répétition, confirmation et extension de l'aptitude selon les besoins⁽²⁾.

Ce document définit ainsi un programme planifié et systématique de formation d'aptitudes. Celui-ci traverse les divers sujets traités aux divers niveaux et comble le fossé entre l'école primaire ou élémentaire et l'école secondaire. Il rappellera à chaque professeur que l'enseignement réel des aptitudes relève d'un programme cumulatif s'étendant des premières années de la scolarité jusqu'à la fin de l'enseignement

(1) Addition suggérée par G. HONTZ, de l'Université de Tulane, et M.T. DOWNEY, de l'Université de l'Etat de Louisiane.

(2) Il a été procédé ici à la conversion des niveaux d'enseignement en niveaux d'âge correspondants, ceci pour éviter les méprises dues à l'ignorance du système scolaire des U.S.A.

secondaire. Il peut aider le professeur à concevoir la manière de renforcer la maîtrise des aptitudes acquise par ses élèves en même temps qu'il les portera à un plus haut degré d'efficacité.

Ce document pourra aussi être utilisé par les groupes de professeurs chargés des *Etudes sociales* ainsi que par leurs collègues des autres disciplines comme adjuvant dans leur propre système à l'analyse scolaire et pour l'établissement d'un programme d'aptitudes pour les *Etudes sociales*. Lorsque des professeurs clarifient ainsi leurs propres idées pour l'enseignement des aptitudes, ils deviennent sensibles aux besoins de leurs élèves en cette matière et ils trouvent les moyens d'y répondre, il en résulte un profit majeur pour le programme d'instruction qui ne peut jamais procéder d'un programme fixe accepté sans appréciation critique.

Les élèves acquièrent plus efficacement des aptitudes à l'occasion d'une instruction systématique et d'une application continuelle. Les principes suivants d'apprentissage et d'enseignement ont été distingués comme bases d'un programme d'aptitudes pour les *Etudes sociales* :

1. L'aptitude sera considérée de manière fonctionnelle, dans le contexte d'un thème d'étude, plutôt que traitée en exercice autonome.
2. L'élève doit comprendre la signification et la raison de l'aptitude, il doit avoir des motifs pour la développer.
3. L'élève sera soigneusement contrôlé dans ses premières tentatives pour appliquer l'aptitude, de manière à acquérir des habitudes correctes dès le départ.
4. L'élève a besoin d'occasions répétées d'utiliser l'aptitude avec évaluation immédiate du résultat afin de constater où il a réussi ou échoué dans son travail.
5. L'élève a besoin d'aide individuelle, fondée sur des procédés diagnostics et des exercices complémentaires, car tous les membres d'un groupe n'apprennent pas de la même manière ou ne retiennent pas une égale quantité de matière apprise.
6. L'enseignement d'une aptitude reposera sur des niveaux croissants de difficulté, partant du plus simple vers le plus complexe ; l'augmentation des aptitudes résultant sera cumulative à mesure que l'élève progressera dans sa scolarité, avec l'apport d'instruction nouvelle à chaque niveau et le renforcement de ce qui a été étudié précédemment.
7. A chaque étape, les étudiants seront aidés à exploiter les aptitudes en les appliquant à des situations nombreuses et variées ; de cette manière une quantité considérable de matière peut être communiquée.
8. Le programme d'instruction sera suffisamment souple pour permettre d'envisager les aptitudes lorsque l'élève en a besoin ; de nombreuses aptitudes devront être développées simultanément.

En application de ces principes, les professeurs tiendront compte de deux éléments. D'abord que s'il est possible d'établir un plan général pour assurer la continuité dans le développement des aptitudes, il est impossible de fixer une place particulière dans le programme scolaire où il serait toujours mieux indiqué d'introduire une aptitude spécifique. De nombreux facteurs entrent dans la décision finale du professeur lorsqu'il travaille avec une classe donnée. Le plan général peut l'éclairer sur ce qui semble être le bon usage. La vraie continuité dans le développement d'aptitudes est ce qui se développe dans l'élève et non ce qui peut être défini dans un plan général. Bien mieux, il ne peut jamais être présumé qu'un élève a acquis la maîtrise d'une aptitude particulière uniquement parce qu'elle lui a été exposée. Revision et répétition d'aptitudes qui ont été traitées à un niveau antérieur sont souvent nécessaires, même avec les élèves les plus capables.

En second lieu, les classifications suggérées dans la grille ci-dessous sont basées sur la pratique courante et les appréciations subjectives de nombreux professeurs, les auteurs inclus. Ces deux éléments reflètent ce que les jeunes semblent être capables d'atteindre dans les normes existantes d'enseignement. Il est possible que des écoliers atteignent plus tôt et de manière plus effective la maîtrise de nombreux aspects des aptitudes procurées par les *Etudes sociales* si de nouvelles normes ou modes d'approche sont employés. Des expériences de réceptivité plus systématiques et intensives, par exemple, peuvent rendre les enfants capables de profiter plus tôt d'un entraînement aux aptitudes. S'il en est ainsi, ils acquerront une maîtrise plus rapide d'outils qui pourront favoriser leurs études durant le reste de leur scolarité. D'autre part, il est possible que l'usage actuel réclame l'apprentissage de certaines aptitudes avant que l'élève ait développé les concepts adéquats. Dans ce cas, il ne risque pas seulement d'échouer sur le moment, mais d'être handicapé dans ses efforts ultérieurs pour acquérir le contrôle de cette aptitude particulière. Il n'existe pas d'élément de recherche pour déterminer la gradation appropriée de l'enseignement des aptitudes. Ces éléments de recherche seraient d'une urgence extrême comme base à l'amélioration de l'enseignement des aptitudes propres aux sciences sociales. Il est souhaitable que des recherches se développent dans ce sens.

Tableau du développement des aptitudes.

APTITUDES

I

II

III

PREMIERE PARTIE

APTITUDES QUI NE RELEVANT PAS UNIQUEMENT DES ETUDES SOCIALES

I. Localisation de l'information :

A. Travail sur livres :

NIVEAUX D'AGES

	Ans	Ans	Ans
1. Utiliser le titre des livres comme guide de leur contenu	6-7	10-11	13-18
2. Utiliser la table des matières	8-9	10-15	16-18
3. Classer selon l'alphabet	8-9	10-15	16-18
4. Utiliser l'index	10-11	11-15	16-18
5. Utiliser la page de titre et la date d'édition	10-11	11-15	16-18
6. Utiliser glossaire, appendice, table des cartes, table des illustrations	10-11	11-15	16-18
7. Distinguer entre livres de contes et livres de faits réels	8-10	11-15	16-18
8. Choisir un livre adapté à l'usage	8-10	11-15	16-18

B. Trouver de l'information dans les encyclopédies et autres livres de référence :

1. Localiser l'information dans une encyclopédie en utilisant les mots vedettes, la toaison par lettres, l'index, les références croisées	10-11	11-15	16-18
2. Utiliser les ouvrages de référence, tels Almanach universel, atlas, dictionnaires historique ou biographique, Annuaire administratif, etc.	10-11	11-15	16-18

C. Utiliser efficacement le dictionnaire :

1. Classer alphabétiquement une liste de mots sur base de la première lettre ; puis sur base de la 2 ^e et de la 3 ^e lettre	8-9	10-15	16-18
2. Utiliser les mots repères	10-11	11-15	16-18
3. Apprendre la prononciation correcte d'un mot	10-11	11-15	16-18
4. Comprendre la syllabisation	10-11	11-15	16-18
5. Choisir la signification correcte du mot en fonction de son usage	10-11	11-15	16-18

D. Lire des journaux d'informations, des magazines, des brochures avec discernement :

1. Reconnaître ces matériaux comme source d'informations sur des sujets multiples, spécialement pour les affaires courantes	Ans 8-9	Ans 10-12	Ans 12-18
2. Sélectionner les nouvelles importantes	10-11	11-12	13-18
3. Sélectionner dans ces sources le matériel convenant aux activités de la classe	10-11	11-15	16-18
4. Etudier la composition d'un journal et la manière d'utiliser l'index	11-12	13-15	16-18
5. Reconnaître les rubriques d'un journal	10-11	11-12	13-18
6. Reconnaître les différences entre les buts et les intentions de différents magazines, journaux et brochures	11-12	13-18	16-18

E. Savoir comment trouver du matériel dans une bibliothèque, tant scolaire que publique :

1. Localiser les livres appropriés	10-11	12-15	16-18
2. Utiliser une fiche de livre	10-11	11-12	
3. Utiliser le fichier catalogue pour apprendre que :			
a. un livre est répertorié de trois manières : par sujet, par auteur, par titre	10-11	12-15	16-18
b. toutes les fiches sont rangées selon l'alphabet	10-11	12-15	16-18
c. les fiches sont pourvues d'une référence chiffrée au coin supérieur indiquant la place de l'ouvrage	10-11	12-15	16-18
d. certaines fiches d'auteurs donnent plus d'indications que les fiches de titre ou de sujet	10-11	12-15	16-18
e. une information est donnée sur l'éditeur, la date d'édition, le nombre de pages et d'illustrations, ainsi que des annotations diverses	10-11	12-15	16-18
f. le système décimal Dewey est une clé pour trouver les livres	13-15	16-18	16-18
4. Utiliser les Guides du lecteur pour les périodiques et les autres index	13-15	16-18	16-18

F. Rassembler des faits à l'aide d'enquête sur le terrain et d'interview :

1. Déterminer l'objet de l'enquête ou de l'interview	6-7	8-15	16-18
--	-----	------	-------

2. Etablir les procédés, règles de comportement, question à poser, choses à examiner	Ans 6-8	Ans 9-15	Ans 16-18
3. Prendre des initiatives de plus en plus importantes dans la conduite d'enquête sur le terrain et d'interview	6-8	9-15	16-18
4. Evaluer le plan et l'exécution de l'enquête ou de l'interview	6-8	9-15	16-18
5. Trouver les moyens acceptables pour entamer et clôturer une interview	9-10	10-15	16-18
6. Exprimer une appréciation concernant la courtoisie déployée pendant l'enquête ou l'interview	6-8	9-15	16-18
7. Rappeler, résumer et évaluer l'information ramenée	6-8	9-15	16-18
G. <i>Savoir user intelligemment du matériel audio-visuel</i> (Voir Section V, VII, ci-dessous : acquisition de l'information par audition et observation ; l'interprétation des images, des cartes, des tableaux)	6-12	13-15	16-18
H. <i>Utiliser les cartes murales et les globes pour développer les aptitudes géographiques</i> (Voir Partie deux, section III, l'interprétation des cartes murales et des globes)	8-10	10-15	16-18

II. Organisation de l'information :

A. Dresser une esquisse des sujets à traiter et rechercher les matériaux propres à chaque point important en utilisant plus d'une source	10-11	11-15	16-18
B. Choisir l'idée principale et les faits en relation	10-11	11-15	16-18
C. Rédiger un titre pour un texte, une image, un graphique, une carte, un tableau synoptique	6-8	9-12	13-18
D. Choisir des réponses à des questions à partir de matériaux entendus, vus ou lus	6-8	9-15	16-18
E. Prendre des notes en faisant référence à l'auteur, au titre, à la page	11-12	13-18	16-18
F. Classer des images, des faits, des événements sous rubriques ou en catégories	8-10	10-15	16-18
G. Arranger en série des événements, des faits, des idées	6-8	9-15	16-18

H. Dresser des schémas simples de lectures, en utilisant un plan correct	Ans 11-12	Ans 13-18	Ans 16-18
I. Ecrire un résumé des points principaux rencontrés dans un document	10-11	11-15	16-18
J. Etablir une table des matières simple	8-10	10-15	16-18
K. Etablir une bibliographie	11-12	13-15	16-18
III. Evaluation de l'information :			
A. Distinguer entre fait et fiction	6-8	9-15	16-18
B. Distinguer entre fait et opinion	11-12	13-18	16-18
C. Comparer l'information relative à un sujet tirée de deux sources ou davantage afin de découvrir l'identité ou la contradiction	8-10	11-15	16-18
D. Etablir quelle source d'information est plus acceptable et pourquoi	8-10	11-18	16-18
E. Dans un témoignage, détecter les raisons de contradiction ou d'apparente contradiction	13-15	13-18	16-18
F. Examiner un document en fonction de sa modération, de son absence de préjugé	13-15	13-18	16-18
G. Reconnaître la propagande et ses buts dans un contexte donné	13-15	13-18	16-18
H. A partir de témoignages, tirer les conséquences et établir les généralisations	6-8	9-18	13-18
I. Atteindre des conclusions expérimentales	6-8	9-18	13-18
IV. Acquérir l'information par la lecture :			
A. Investiguer pour trouver un mot particulier, acquérir une impression générale ou localiser une information spécifique	11-12	13-18	16-18
B. Lire pour trouver réponse à des questions	6-8	9-15	16-18
C. Utiliser les en-têtes, les titres courants et les sommaires pour choisir les idées principales et établir la différence entre idées principales et secondaires	10-11	11-15	16-18
D. Choisir les passages en rapport avec le sujet étudié	8-10	10-15	16-18
E. Utiliser les « italiques », les notes marginales et les notes de pied pour découvrir sur quoi s'appuie l'auteur	11-12	13-18	16-18
F. Evaluer consciencieusement ses lectures en utilisant les points suggérés à la Section III, ci-dessus	11-12	13-18	16-18

V. Acquérir l'information par l'audition et l'observation :

	Ans	Ans	Ans
A. Ecouter et observer avec un but	6-8	9-15	16-18
B. Ecouter attentivement lorsque d'autres parlent	6-8	9-15	16-18
C. Relever une suite d'idées et choisir les points les plus importants	9-10	10-15	16-18
D. Rapporter, comparer et évaluer l'information collectée par audition et observation avec celle acquise d'autres sources d'information	8-10	11-15	16-18
E. S'adapter à la voix et au débit d'un orateur et aux conditions matérielles de la situation	8-10	10-15	16-18
F. Réserver son jugement jusqu'à ce que l'orateur ait achevé son propos	13-15	13-18	16-18
G. Prendre des notes tout en continuant à écouter et à observer	13-15	13-18	16-18
H. Analyser des « video » et du matériel de reproduction, des films, des photos, des expositions, et tout autre matériel graphique en rapport avec les Etudes sociales	13-15	13-18	16-18

VI. Communiquer par la parole et par l'écrit :

A. Parler avec précision et pertinence :

1. Développer un vocabulaire adéquat	6-8	9-15	16-18
2. Choisir les mots appropriés	6-8	9-15	16-18
3. Prononcer les mots correctement et les énoncer clairement	6-8	9-15	16-18
4. Parler à l'aide de phrases	6-8	9-15	16-18
5. Préparer et utiliser des notes pour présenter un exposé oral, fournir des points de référence pour étayer l'argumentation	10-11	11-18	16-18
6. Viser au but dans toute situation relevant de l'expression verbale	6-8	9-15	16-18
7. Développer son assurance personnelle	6-8	9-15	16-18
8. Echanger des idées dans une discussion soit comme dirigeant, soit comme participant	6-8	9-15	16-18
9. Respecter les limitations de temps et le droit d'autrui d'être entendu	6-8	9-15	16-18

B. Ecrire avec clarté et exactitude

	Ans	Ans	Ans
1. Rassembler, évaluer et organiser l'information d'un sujet clairement défini (voir Sections I à V, ci-dessus)	11-12	13-18	16-18
2. Ecrire librement, en évitant la compilation	10-12	13-18	16-18
3. S'appuyer sur des documents cités	11-12	13-18	16-18
4. Utiliser le français couramment	10-11	11-15	16-18
5. Annexer une bibliographie pour indiquer les sources d'information	10-11	11-15	16-18
6. Annexer les notes de pied si besoin	13-15	13-18	16-18
7. Appliquer les aptitudes acquises pour l'impression, la rédaction, la graphie correcte, la ponctuation, l'emploi des majuscules et la présentation de travaux écrits	8-10	10-15	16-18
8. Correction d'épreuves d'imprimerie et révision d'épreuves	11-12	13-18	16-18

VII. Interprétation d'images, de diagrammes, de graphiques, de tableaux synoptiques :

A. Interprétation de documents illustrés

1. Reconnaître ces documents comme source d'information	6-8	9-15	16-18
2. Distinguer entre les types de documents illustrés, reconnaître les qualités de chacun et connaître leur niveau d'objectivité	10-11	11-15	16-18
3. Noter et décrire le contenu du document, tant en général qu'en particulier	6-8	9-12	13-18
4. Interpréter à partir d'une information rapportée et utiliser le document comme base pour tirer des conclusions	6-8	9-15	16-18

B. Interpréter des dessins

1. Reconnaître ces documents comme exprimant un point de vue et l'interpréter comme tel	11-12	13-18	16-18
2. Noter et interpréter les symboles communément employés dans les dessins			

C. Etudier les diagrammes

1. Comprendre les critères d'évaluation utilisés	11-12	13-18	16-18
--	-------	-------	-------

	Ans	Ans	Ans
2. Etablir les critères dans le cas à traiter	11-12	13-18	16-18
3. Comparer les dimensions et les volumes	11-12	13-18	16-18
4. Analyser l'organisation et la structure	11-12	13-18	16-18
5. Identifier les éléments de changement	11-12	13-18	16-18

D. Etudier les graphiques et les tableaux

1. Comprendre la signification du titre	10-11	11-15	16-18
2. Déterminer la base sur laquelle le graphique ou le tableau est bâti et les unités de mesure utilisées	10-11	11-15	16-18
3. Interpréter les rapports exprimés	10-11	11-15	16-18
4. Tirer les conséquences basées sur les données	10-11	11-15	16-18

E. Construire des graphiques simples, des diagrammes, des illustrations y compris des dessins

10-11	11-15	16-18
-------	-------	-------

F. Rapporter l'information issue d'illustrations, de diagrammes, de graphiques, tableaux, à celle obtenue d'autres sources

10-12	13-15	16-18
-------	-------	-------

VIII. Travailler avec autrui :

A. Respecter les droits et les opinions d'autrui	6-8	9-18	16-18
B. Comprendre la nécessité de règles et la nécessité de les observer	6-8	9-18	16-18
C. Prendre part à l'établissement des règles nécessaires au groupe	6-8	9-18	16-18
D. Accepter le rôle de guide ou de guidé selon ce que requiert la situation	6-8	9-18	16-18
E. Tirer profit des critiques et des suggestions	6-8	9-18	16-18
F. Distinguer le travail relevant davantage de l'efficacité individuelle et celui requérant un effort collectif	6-8	9-18	16-18
G. Utiliser les règles de la procédure parlementaire si besoin	11-12	13-15	16-18

DEUXIEME PARTIE

APTITUDES RELEVANT ESSENTIELLEMENT DES ETUDES SOCIALES

I. Lecture de documents propres aux études sociales :

	Ans	Ans	Ans
A. Comprendre un nombre croissant de mots relevant des Etudes sociales	6-8	9-18	16-18
B. Apprendre les abréviations communément utilisées dans les documents d'E.S.	10-11	11-15	16-18

II. Appliquer les aptitudes à la résolution des problèmes et à la pensée critique aux questions sociales :

A. Déterminer l'existence d'un problème	6-8	9-15	16-18
B. Définir le problème à étudier	6-8	9-15	16-18
C. Récapituler l'information connue concernant le problème	6-8	9-15	16-18
D. Etablir la marche à suivre pour étudier le problème	6-8	9-15	16-18
E. Localiser, rassembler et organiser l'information	6-8	9-15	16-18
F. Interpréter et évaluer l'information (pour l'analyse détaillée, voir II ^e partie, <i>section III</i>)	6-8	9-15	16-18
G. Résumer et tirer des conclusions provisoires	6-8	9-15	16-18
H. Reconnaître le besoin de changer les conclusions quand de nouvelles informations le justifient	6-8	9-15	16-18
I. Déterminer les domaines de recherche ultérieure	6-8	9-15	16-18
J. Utiliser les techniques de la résolution des problèmes en rencontrant les problèmes personnels et sociaux	6-10	11-15	16-18

III. Interprétation des cartes et des globes :

A. Orienter la carte et noter les directions

1. Utiliser les points cardinaux en classe et dans le voisinage	9-10	10-15	
2. Utiliser les directions intermédiaires telles que sud-est, nord-ouest	10-11	11-15	16-18
3. Utiliser les points cardinaux et les points intermédiaires en travaillant à la carte	10-11	11-15	16-18

4. Utiliser des termes de localisation et de direction relatifs, tels que près, loin, amont, aval, en haut, en bas	Ans 6-8	Ans 9-15	Ans 16-18
5. Comprendre que le Nord est du côté du pôle Nord et le Sud du côté du pôle Sud sur toute espèce de carte	8-11	11-15	16-18
6. Comprendre l'usage de la boussole pour l'orientation	10-11	11-15	16-18
7. Utiliser la « rose des vents » sur la carte	10-11	11-15	16-18
8. Orienter correctement les contours du pupitre, du manuel, des cartes de l'atlas sur le Nord	10-11	11-15	16-18
9. Utiliser les parallèles et les méridiens pour déterminer le point	10-11	11-15	16-18
10. Utiliser différentes projections pour apprendre comment les modèles des méridiens et des parallèles diffèrent	10-11	11-15	16-18
11. Construire des cartes simples dûment orientées	10-11	11-15	16-18

B. Localiser des lieux sur cartes et globes

1. Reconnaître son lieu de résidence et son pays sur une carte partielle et sur un globe terrestre	10-11	11-15	16-18
2. Reconnaître les continents et les océans sur le globe terrestre, sur une variété de cartes : physique, politique, climatique, muette, etc.	8-10	10-15	16-18
3. Identifier sur le globe terrestre et sur un planisphère, l'équateur, les tropiques, les cercles, les continents, les océans, les grandes îles	10-11	11-15	16-18
4. Utiliser une carte routière pour localiser des lieux selon un système de références ; établir un projet de voyage en marquant les distances, les orientations et les localisations	10-11	11-15	16-18
5. Relever les latitudes basses près de l'Equateur et des latitudes hautes près des zones polaires	10-11	11-15	16-18
6. Interpréter les abréviations communes des cartes	10-11	11-15	16-18
7. Utiliser couramment le vocabulaire cartographique et ses clés	10-11	11-15	16-18

8. Utiliser les latitudes et longitudes pour localiser un lieu sur la carte murale	Ans 11-12	Ans 13-15	Ans 16-18
9. Utiliser un atlas pour localiser un lieu	11-12	13-15	16-18
10. Identifier le fuseau horaire de son lieu d'origine et le rapporter à la longitude	10-11	11-15	16-18
11. Comprendre la raison du méridien initial et résoudre des problèmes de temps dans un voyage international	13-15	16-18	16-18
12. Consulter deux ou plusieurs cartes pour rassembler des informations sur la même région	10-11	11-15	16-18
13. Reconnaître la localisation des principales cités du monde par référence à leurs repères physiques	10-11	11-15	16-18
14. Tracer les voies de communications propres à différents moyens de transport	10-11	11-15	16-18
15. Attester d'une vision suffisante des principales régions, des contours des pays et des types de cartes étudiés	10-11	11-15	16-18
16. Lire des cartes de relief de divers types	10-11	11-15	16-18
17. Comprendre la signification relative de la localisation par rapport à la politique nationale	11-12	13-18	16-18
18. Apprendre à faire des esquisses ou cartes schématiques pour déterminer une localisation	8-10	10-15	16-18

C. Utiliser l'échelle et calculer les distances

1. Utiliser des petits objets pour en représenter de grands, telle une photographie pour représenter la taille normale	6-8	9-15	16-18
2. Dresser une carte simple à grande échelle d'un lieu familier, tel que la classe	6-8	9-15	16-18
3. Comparer la longueur réelle d'un pâté de maisons ou d'un kilomètre avec la longueur déterminée par l'échelle de la carte	10-11	11-15	16-18
4. Déterminer la distance sur une carte en utilisant une échelle non kilométrique	10-11	11-15	16-18
5. Comparer des cartes de différentes tailles touchant la même région	10-11	11-15	16-18

6. Comparer des cartes de différentes régions pour faire découvrir que plus l'échelle est petite plus la carte représente de grandes régions	Ans 10-11	Ans 11-15	Ans 16-18
7. Calculer la distance entre deux points sur des cartes à échelles différentes	10-11	11-15	16-18
8. Estimer la distance sur un globe terrestre en utilisant les latitudes ; estimer la distance à vol d'oiseau en utilisant un cordon ou une ficelle	11-12	13-15	16-18
9. Comprendre et utiliser une échelle considérée comme référence de toutes les échelles cartographiques utilisées	11-12	13-15	16-18
10. Développer l'habitude de contrôler l'échelle de toutes les cartes utilisées	10-11	11-15	16-18

D. Interpréter les légendes des cartes et traduire ce qu'elles représentent

1. Comprendre que des objets réels peuvent être représentés: par des figures ou des symboles sur une carte	6-8	8-15	16-18
2. Apprendre à lire les légendes sur différents types de cartes	10-11	11-15	16-18
3. Identifier les symboles utilisés pour l'hydrographie pour apprendre la source, l'embouchure, la direction du cours, la profondeur, les courants océaniques	10-11	11-15	16-18
4. Etudier les types de cartes du relief et décrire les caractères de la région représentée	11-12	13-15	16-18
5. Interpréter l'altitude d'un pays selon le cours des rivières	11-12	13-15	16-18
6. Interpréter les pointillés, les lignes, les couleurs et autres symboles utilisés en sus des symboles figurés	10-11	11-15	16-18
7. Utiliser toutes les parties de l'atlas universel	13-15	16-18	16-18

E. Comparer les cartes et en tirer les implications

1. Relever sur une carte les facteurs déterminant la localisation des villes	10-11	11-15	16-18
2. Comparer deux cartes de la même région, combiner les faits propres à chacune et tirer des conclusions assises sur ceux-ci	10-11	11-15	16-18

3. Reconnaître l'existence de divers types de cartes et choisir celui qui convient à la circonstance	Ans 10-11	Ans 11-15	Ans 16-18
4. Comprendre les différences entre les divers types de projections et reconnaître les altérations propres à chaque représentation de la terre autre que le globe	11-12	13-15	16-18
5. Utiliser les cartes et le globe pour exprimer la position géographique de faits historiques ou actuels	11-12	13-15	16-18
6. Lire des cartes spéciales diverses et tirer les conséquences sur la base des données fournies par elles et par d'autres sources	13-15	13-15	16-18
7. Dédire les activités humaines et les modes de vie des détails physiques et de la latitude	10-11	11-15	16-18

IV. Comprendre le temps et la chronologie :

A. Développer la compréhension de la mesure du temps et du calendrier

1. Apprendre à lire l'heure à l'horloge	6-8	8-10	11-12
2. Utiliser les noms des jours de la semaine dans l'ordre	6-8	8-10	10-11
3. Utiliser les noms des mois dans l'ordre	6-8	8-10	10-11
4. Utiliser le calendrier pour trouver les dates des événements spéciaux et pour déterminer la durée entre les dates	6-8	8-12	13-15
5. Associer les saisons aux mois dans les deux hémisphères	6-8	8-12	13-18
6. Comprendre la liaison entre la rotation de la terre, le jour et la nuit	8-10	10-15	16-18
7. Comprendre le système de fuseaux horaires par rapport à la rotation de la terre	8-10	10-15	16-18
8. Comprendre la liaison entre la révolution terrestre autour du soleil et le calendrier annuel	8-10	10-15	16-18
9. Accumuler quelques dates liées à des faits spécifiques pris comme repères d'orientation dans le temps	10-11	11-18	16-18
10. Comprendre le système chrétien de chronologie avant et après J.C.	10-11	11-18	16-18

11. Utiliser le vocabulaire d'expressions définies et indéfinies liées au temps			
a. Utiliser des concepts définis tels que seconde, minute, hier, décennie, siècle	Ans 10-11	Ans 11-15	Ans 16-18
b. Utiliser des expressions indéfinies comme passé, futur, il y a longtemps avant, après, entre-temps	6-8	8-15	16-18
12. Acquérir le sens des temps préhistoriques et géologiques	13-15	13-18	16-18
13. Apprendre à transposer les dates en siècles	10-11	11-15	16-18
B. Développer la compréhension des événements comme partie d'une série d'événements chronologiques et la compréhension des différences de durée de périodes de temps variées			
1. Reconnaître séquence et chronologie à l'aide d'expériences personnelles telles que l'emploi du temps scolaire	8-10	10-12	
2. Apprendre à classer dans l'ordre chronologique ses expériences personnelles	6-8	8-12	
3. Comprendre séquence et ordre définis comme premier, second, troisième, etc.	6-8	11-15	-
4. Apprendre à penser à la distance d'un événement par rapport au présent en termes arithmétiques	10-11	11-15	16-18
5. Apprendre à figurer la durée entre deux dates données	10-11	11-15	16-18
6. Comprendre la différence de durée de diverses périodes historiques	13-15	13-18	16-18
7. Comprendre et tracer des lignes du temps simples	10-11	11-15	16-18
8. Utiliser un petit groupe de dates clés pour établir des relations chronologiques entre les événements historiques	10-11	11-15	16-18
9. Apprendre à rapporter le passé au présent dans l'étude du changement et de la continuité du passé humain	10-11	11-15	16-18
10. Apprendre à formuler des généralités et des conclusions à propos du temps dans l'étude du développement des affaires humaines	13-15	13-18	16-18

TROISIEME PARTIE

APTITUDES DE RAISONNEMENT INDUCTIF-DEDUCTIF QUI RELEVANT INTEGRALEMENT DU PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES ETUDES SOCIALES

Avertissement :

Des recherches récentes sur le processus d'apprentissage indiquent que l'apprentissage le plus profitable est celui qui résulte de la découverte personnelle. L'application de cet important principe d'apprentissage à l'enseignement des Etudes sociales requiert de porter davantage l'accent sur « l'apprentissage de découverte » ou l'apprentissage inductif à l'école. Les professeurs d'Etudes sociales auront à aider les élèves à développer les aptitudes nécessaires à cette approche dans leur domaine propre.

I. Induction :

Développée comme faculté de tirer des conclusions, en vue de former des principes et des généralités, à partir de cas spécifiques et d'information factuelle.

- A. Développer une idée ou un thème à partir d'un fond d'information.
- B. Développer plusieurs idées ou thèmes possibles à partir d'un fond d'information.
- C. Décrire la cause et les effets dans des situations concrètes.
- D. Juger quand une relation de cause à effet ne peut être établie en raison de la nature ou des limites de l'évidence.
- E. Eliminer l'information non essentielle d'un ensemble de faits avant d'atteindre à une conclusion.
- F. Tirer des conclusions provisoires d'un fond de faits incomplet et déterminer quels faits seraient utiles pour tirer des conclusions définitives.

II. Déduction :

Développée comme faculté d'appliquer les principes et les généralités aux cas et aux problèmes particuliers.

- A. Appliquer le principe ou la généralité résultant de l'induction ci-dessus à un nouveau fond d'information.
- B. Appliquer plusieurs idées ou généralités au nouveau fond d'information.
- C. Appliquer les idées ou généralités résultant de l'étude d'une situation ou d'une époque historique à une autre situation.

III. Vérification :

Développée comme faculté de juger de la suffisance d'une conclusion nouvellement formulée, principe ou généralité, par application à une situation nouvelle, comme suggérée ci-dessus. La vérification est l'étape qui complète le cycle du raisonnement : des conclusions dérivées de l'induction sont appliquées et vérifiées à l'aide de la déduction.

- A. L'idée ou la conclusion est-elle applicable à d'autres situations historiques ?
- B. L'idée ou la conclusion a-t-elle une valeur générale ou est-elle valable pour des moments ou des lieux spécifiques ?
- C. L'application des idées ou des conclusions entraîne-t-elle une compréhension plus complète ?

*
**

Cette analyse détaillée mérite de retenir tout particulièrement l'attention des professeurs en ce moment où s'engagent avec vigueur des opérations de réforme profonde de l'enseignement. Elle souligne la nécessaire progression dans les étapes de l'éducation et l'indispensable liaison entre l'enseignement primaire ou élémentaire et l'enseignement secondaire.

La définition de ces aptitudes ne préjuge pas de la nature de la matière qui pourrait être traitée avec les élèves. En ce qui concerne la formation historique, le schéma ci-dessus associé aux données générales servant de cadre à l'enseignement du professeur d'histoire permettra à celui-ci de composer un programme conforme aux besoins combinés de l'âge de l'élève, de la finalité de sa préparation, des conditions de temps et de lieu. Un programme qui fondamentalement doit tenir compte de l'acquisition graduée de techniques de travail, de modes de pensée propres à permettre à chacun de développer sa pleine personnalité dans l'avenir.

Traduit et adapté par
J. DEBACKER et R. VAN SANTBERGEN
d'après *State Department of Education*
of Louisiana, 1966, bulletin n° 1060

QUELQUES CONSIDERATIONS SUR L'APPLICATION DU PROGRAMME EXPERIMENTAL D'HISTOIRE 1968-1970

Une première remarque : n'étant pas spécialiste en la matière, je ne parlerai pas du fond, mais uniquement de l'esprit et de la pédagogie de son application dans les classes de 6°.

Quatre éléments nous paraissent fondamentaux pour réussir à atteindre les objectifs du cours :

1. Les élèves disposent d'un document de travail dont la présentation mérite, par sa recherche, beaucoup de considération.
2. Il doit exister une coordination profonde, absolue, entre les différents professeurs du groupe, à savoir ; le professeur d'histoire, le professeur de géographie, les professeurs de cours scientifiques et technologiques. Une séance de coordination a été prévue tous les 15 jours à cet effet. La mise au point de la formulation des questions, des notes de cours rédigées, du vocabulaire est actuellement à l'ordre du jour.
3. La libre disposition d'un matériel audio-visuel, diascopes, enregistreurs, planisphère muet, ligne du temps (murale et individuelle).
4. Savoir s'imprégner de la considération suivante : sans mésestimer la valeur de l'acquis, être persuadé de l'importance fondamentale des techniques d'acquisitions.

La progression a paru assez lente au début. Cela est normal du fait de la recherche du vocabulaire, de la localisation dans le temps et dans l'espace, de la réflexion imposée par les questions, de la discussion des réponses proposées. Ce travail en profondeur demande du temps et les professeurs ont dû freiner, surtout au début, leur penchant qui les porte naturellement vers une progression plus rapide. Ils ont évité des interventions personnelles trop fréquentes pour laisser aux élèves le temps de la réflexion.

Nous avons cherché des moyens pédagogiques nouveaux. Le travail en équipe de quatre élèves a été organisé et donne de bons résultats. D'autre part, l'horaire des cours d'initiation permet aux trois professeurs travaillant simultanément dans trois classes parallèles (et parfois deux heures consécutives) des activités prolongées ou communes.

L'état d'esprit des élèves était créé pour plus d'activité, plus de spontanéité, plus de solidarité.

Les résultats d'une année d'expérimentation du nouveau cours dans le cycle d'observation et d'orientation, ceux d'un premier semestre vécu dans le cadre et l'esprit de la réforme, l'avis des professeurs intéressés, celui des parents et des élèves permettent de croire à des résultats très positifs. Les élèves marquent un vif intérêt pour la découverte progressive des faits. Ils apprennent à circonscrire un problème et à se documenter pour le résoudre. Ils acquièrent une meilleure connaissance du vocabulaire.

Ils se sensibilisent aux problèmes avec lesquels ils sont confrontés. Ils distinguent mieux la liaison entre les faits, entre les thèmes étudiés.

L'audition ou la lecture des textes, l'analyse de documents iconographiques, l'étude, la critique, le raisonnement, découlant des questions posées, sont autant de points qui accrochent l'intérêt des élèves et leur participation active aux cours.

A l'esprit du nouveau cours, doit correspondre l'esprit nouveau, support à son acquisition. Ici comme ailleurs, le bon vieux principe « ce que le maître fait n'est rien, ce qu'il fait faire est tout » garde toute son actualité pour se trouver à la base de toute éducation.

A. JAUMAIN,
Préfet des Etudes,
A.R. Mixte, Quiévrain.

LEÇONS-TYPES.

L'HOMME ET LA JUSTICE (Classe de cinquième expérimentale)

I. INTRODUCTION

Dans le cadre de l'expérience d'histoire thématique et diachronique entreprise dans les classes de 6^e et de 5^e, le syllabus de MM. Dejardin et Denoiseux et de Madame Schraenen-Sprokkel expose notamment le thème « L'Homme et la Justice ». Celui-ci a été élaboré sur base de nos travaux, modifié en fonction d'impératifs propres au cours tel qu'il avait été conçu.

Nous tenons ici à exprimer notre admiration pour le travail considérable accompli par les auteurs de ce cours. Malgré les imperfections⁽¹⁾, bien normales pour une première ébauche, ce document a initié de nombreux professeurs à une matière neuve pour la plupart d'entre eux. Il leur a donné un matériel de base indispensable à l'expérimentation de méthodes pédagogiques mieux venues ; celles-ci sont fondées sur la valorisation de l'activité des élèves en classe et non plus sur la seule mémorisation à domicile.

L'utilisation de ce cours expérimental, dans sa forme actuelle, n'allait pas sans danger ; les utilisateurs ne risquaient-ils pas de succomber à la facilité ? de faire du cathéchisme ? En effet, déjà surchargés de réunions et d'activités complémentaires, ceux-ci étaient tentés d'abandonner toute personnalité et de suivre textuellement le syllabus.

Dès lors, afin de permettre une certaine personnalisation du cours, nous estimons utile de vous en présenter, sous une forme concrète, une version plus souple qui comprend : les textes, schémas, exercices, vocabulaire et un exemple d'interprétation de ces documents.

Les textes pourraient être distribués aux élèves, sans être accompagnés de questions graduées ; le professeur est libre de composer sa leçon comme bon lui semble à partir de ce matériel de base.

Quant aux questions graduées, nous n'en discutons pas le procédé. Le professeur doit les adapter à ses élèves. Il serait souhaitable qu'il les modifie périodiquement afin de sauvegarder le dynamisme du cours.

(1) Celles-ci ont été utilisées de manières polémique dans divers journaux belges par les adversaires de la « Rénovation ». Il convient cependant de bien distinguer les expériences de renouvellement de l'enseignement de l'histoire auxquelles se rapportent les documents de travail mis en cause et les expériences de « Rénovation de l'enseignement secondaire », projet plus vaste, impliquant toutes les disciplines. Les relations entre les expériences d'histoire et la « Rénovation du secondaire » découlent de l'identité des problèmes à résoudre.

Pour plus d'information, nous vous conseillons la lecture de l'article de L. PROMEYRAT, *L'histoire par l'enquête et le document*, *Cahiers de Clio*, n° 14, p. 77 à 82 et de la leçon de 6° de N. SPROKKEL, F. DE-JARDIN et G. DENOISEUX, *L'homme se nourrit* (classe de 6° expérimentale), *Cahiers de Clio*, n° 18, p. 57 à 63.

II. TEXTES

I. De la justice de clan à celle de l'Etat ; de la justice de l'Etat à la Cour internationale de Justice.

A. Dans la société primitive.

1) Au sein de la famille (ou du clan)

Texte 1 :

« Le mari, dit Caton l'Ancien, est juge de sa femme ; son pouvoir n'a pas de limites ; il peut ce qu'il veut. Si elle a commis quelques fautes, il la punit ; si elle a bu du vin, il la condamne ; [si elle lui est infidèle] il la tue. »

FUSTEL DE COULANGES, N.D., *La Cité Antique*,
Paris, Hachette, p. 102.

2) En dehors de la famille (ou du clan)

Texte 2 :

« [Dans la tribu des Crows], la douleur que les parents manifestaient à la mort d'un fils tué par les Dakotas s'apaisait immédiatement lorsqu'on s'était vengé sur quelques membres de la peuplade hostile. »

R. LOWIE, *Traité de sociologie primitive*,
Paris, Payot, 1969, p. 371-372.

B. Dès que l'Etat apparaît, il impose sa loi.

d'abord, la loi du talion :

Texte 3 :

« Si un homme a crevé l'œil d'un homme libre, on lui crèvera l'œil. S'il a brisé le membre d'un homme libre, on lui brisera un membre. »
Extrait du code d'Hammourabi (± 1730 av. J.C.).

V. SEHEIL, *Recueil de lois assyriennes*, Paris, Geuthner,
dans J. MONNIER, *L'Orient, la Grèce*, cours de 6°,
Paris, Edit. Nathan, 1964, p. 68.

puis, la composition :

Texte 4 :

« Celui qui aura contusionné quelqu'un à la figure en le frappant de la main ou avec un bâton, devra lui donner une indemnité de 300 as si c'est un homme libre ou de 150 as si c'est un esclave. »

Extrait de la Loi des XII tables (Rome, vers 450 av. J.C.)

Texte 5 :

« Si quelqu'un enlève la main ou le pied d'un autre, lui arrache un œil ou lui coupe le nez, la composition est de 100 sous... Mais si la main mutilée continue à pendre au bras, la composition est de 63 sous... Si quelqu'un en ampute un autre du pouce ou du gros orteil, la composition est de 50 sous... Si quelqu'un traite un autre de renard, la composition est de 3 sous... »

Recueil de lois franques appelé « Loi salique » (entre 508-511)
BONENFANT, QUICKE et VERNIERS, *Lectures historiques, Histoire de Belgique*, T. I, Bruxelles, 1937, p. 30.

Texte 6 :

« Si quelqu'un tue un Franc... vivant selon la loi salique et en est convaincu, qu'il soit reconnu coupable pour... 200 sous. S'il a tué un homme [de l'entourage royal]... qu'il soit reconnu coupable pour... 600 sous. »

Loi salique.

M. MOLLAT et R. VAN SANTBERGEN, *Le moyen âge*, Dessain, Liège, 1961. Recueil de textes d'histoire publié sous la direction de L. GOTHIER et de TROUX, T. II, p. 20.

ensuite, naissance de la notion de « délit public »

Texte 7 :

« Les Romains ont assez rapidement eu la notion du délit public, ils se sont assez vite élevés à la notion que l'infraction consiste en une atteinte à l'ordre [public] qui doit obliger l'Etat à infliger une sanction [entraient dans cette catégorie de délits]... la trahison, le meurtre d'un citoyen romain..., le faux..., la corruption électorale. »

Droit romain (vers 160 après J.C.)

M. ROUSSELET, *Histoire la justice*, P.U.F., Paris, 1968, p. 19 et 20.

C) *La Cour Internationale de Justice.*

Note de cours rédigée :

Texte 8 :

La Cour Internationale de Justice a été instituée par la Charte des Nations Unies en 1945.

Seuls les Etats peuvent s'y présenter.

La Cour tranche les différents d'ordre juridique ayant notamment pour objet :

- a) l'interprétation d'un traité ;
- b) tout point de droit international.

Un exemple de litige traité par la Cour :

Les Minquiers et les Ecréhous sont deux groupes d'îlots situés entre la France et l'Angleterre. Ces deux pays demandent en 1953 à la Cour de dire à qui appartiennent ces deux groupes d'îlots, chaque partie, au procès, appuyant ses prétentions sur des traités datant du Moyen Age et assez imprécis. La Cour a donné raison à l'Angleterre, relevant que ce qui a une importance décisive, ce ne sont pas les données remontant au Moyen Age, mais l'exercice actuel de la souveraineté sur ces îlots.

II. Les droits de la personne humaine face à la justice.

A) Avant 1789 :

— le duel judiciaire :

Texte 9 :

A cause de la trahison de Ganelon, Roland, le neveu de Charlemagne a trouvé la mort dans une embuscade. Charlemagne réunit le conseil de ses vassaux à Aix-la-Chapelle. Ganelon, vassal du roi, va être jugé par ses pairs. Il se défend d'avoir trahi Roland. Les juges sont partagés quant à la sentence. En dernier ressort on utilise la procédure du duel judiciaire.

« Ganelon choisit entre ses 30 parents, un défenseur, Pinabel. Charles choisit Thierry. Pinabel de Sorence est un vrai preux... Il présente à Thierry la pointe de sa lame d'acier et lui fend le heaume sur le front.

Thierry voit qu'il est blessé ; le sang clair jaillit sur l'herbe du pré. Il frappe Pinabel sur son heaume d'acier bruni et le lui brise et fait jaillir la cervelle de la tête. A ce coup, la bataille est terminée. Les Français s'écrient : « Dieu a fait un miracle. Il est juste que Ganelon soit pendu et de même ses parents qui ont répondu pour lui. »

L. GAUTHIER, *La chanson de Roland*, Tours, 1887.

— la torture :

Texte 10 :

Note rédigée :

En 1307, le roi Philippe le Bel de France accusa les Templiers de sorcellerie pour s'emparer de leurs immenses trésors.

« Pour leur faire avouer leurs prétendus crimes, les Templiers furent mis à la torture. Les tortures furent terribles. Beaucoup moururent des suites des supplices qu'on leur avait infligés.

Beaucoup, la torture terminée, revinrent sur leurs aveux. »

MALET, ISAAC, BEJEAN, *Le Moyen Age*, classe de 5^e, Paris, Hachette, 1939, p. 181.

— l'emprisonnement arbitraire :

Texte 11 :

Lettre de cachet :

« Monsieur de Launaye, je vous fais cette lettre pour vous dire de recevoir en mon château (de la Bastille) mon cousin le Cardinal de Rohan et de l'y retenir jusqu'à nouvel ordre de ma part. Sur ce je prie Dieu qu'il vous aie, Monsieur de Launaye, en sa sainte garde. »

Ecrit à Versailles le 16 août 1785.

signé (Louis).

J. ISAAC, *Révolutions et Empires, Première moitié du XIX^e siècle*,
Hachette, Paris, 1924, p. 5.

Note de cours rédigée : Cette lettre est écrite par le roi de France, Louis XVI, et concerne le cardinal de Rohan.

B) Après 1789 : les grands idéaux :

Texte 12 :

a) *La Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen (26 août 1789).*

Article 7 :

« Nul homme ne peut être accusé, arrêté, ni détenu que dans les cas déterminés par la loi... »

Article 9 :

« Tout homme étant présumé innocent jusqu'à ce qu'il ait été déclaré coupable, s'il est jugé indispensable de l'arrêter, toute rigueur qui ne serait pas nécessaire pour s'assurer de sa personne, doit être sévèrement réprimée par la loi. »

Documents d'histoire vivante de l'Antiquité à nos jours,
T. 5, fiche 5, Editions sociales, Paris, 1962.

Texte 13 :

b) *La Constitution belge (1831).*

Article 6 :

« ... Les Belges sont égaux devant la loi... »

Article 7 :

« ... Nul ne peut être poursuivi que dans les cas prévus par la loi et dans les formes qu'elle prescrit. Hors le cas de flagrant délit, nul ne peut être arrêté qu'en vertu de l'ordonnance motivée du juge... »

Codes belges.

Texte 14 :

c) Déclaration universelle des Droits de l'Homme. (Organisation des Nations Unies, 1948)

Article 7 :

« Tous sont égaux devant la loi et ont droit sans distinction à une égale protection de la loi... »

Article 9 :

« Nul ne peut être arbitrairement arrêté, détenu ou exilé. »

Article 10 :

« Toute personne a droit, en pleine égalité, à ce que sa cause soit entendue équitablement et publiquement par un tribunal indépendant et impartial, qui décidera, soit de ses droits et obligations, soit du bien-fondé de toute accusation en matière pénale dirigée contre elle. »

Article 11 :

« Toute personne accusée d'un acte délictueux est présumée innocente jusqu'à ce que sa culpabilité ait été légalement établie au cours d'un procès public où toutes les garanties nécessaires à sa défense lui auront été assurées. »

Article 5 :

« Nul ne sera soumis à la torture, ni à des peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants. »

Publication du Service de l'Information
des Nations Unies, février 1963.

II. La justice en Belgique en 1969 (un procès d'assises)

Texte 15 :

« LE SOIR » du 23 septembre 1969 :

« Ce mardi 23 septembre, Pierre Verhaert, 39 ans, d'Averbode, surnommé « Peerke », comparaît devant la Cour d'Assises d'Anvers. Il est accusé de quatre crimes pour lesquels il a fait des aveux complets... »

Le complice, Frans Van Rulo, ... aurait dû se trouver aux côtés de Verhaert, dans le box des accusés. Mais Van Rulo a mis fin à ses jours en prison...

Le 1^{er} février 1968, rue Rits à Turnhout, trois personnes étaient abattues à coups de feu dans une ferme. Les victimes étaient Julienne Loots, 50 ans, son frère Henri, 59 ans, et son mari Jean Mynendonckx, 52 ans... Les bandits mirent le feu pour effacer toutes traces...

Verhaert et Van Rulo, interrogés au sujet du triple crime de Turnhout se défendent avec énergie... le juge d'instruction, M. Boeckx, ... fait appel à l'armée qui ratisse le terrain autour de la maison de Ver-

haert. Des soldats finissent par déterrer le canon scélé d'une carabine et un percuteur. La police, munie de photos des deux bandits, sillonna la région pour les montrer aux armuriers. A Diest, un de ces commerçants identifie Verhaert. Il se souvient de lui avoir vendu un long rifle 22, muni d'un silencieux... Il (Verhaert) avoue le triple crime de Turnhout. Il désigne Van Rulo comme son complice... Verhaert fait une déclaration sensationnelle aux policiers : « Van Rulo et moi, nous avons attaqué un marchand de graines néerlandais résidant à Anvers pour lui voler sa voiture » ... Le 20 novembre 1967, M. Cornélis Bosmans, quittant Liège en auto pour se rendre au Luxembourg, s'arrête en cours de route pour prendre à son bord deux auto-stoppeurs : Verhaert et Van Rulo. Le soir même, à 19 heures, un passant découvre M. Bosmans grièvement blessé, gisant en bordure de la route à Dolembreux... (il) mourut quelques heures plus tard à l'hôpital de Bavière à Liège. »

Textes :

« LE SOIR », du 24 septembre 1969 :

16 :

« Premier jour du procès de Pierre Verhaert.

La Cour d'Assises est présidée par M. le Conseiller Marc de Smet. Le siège du Ministère Public est occupé par M. le Substitut Huybrechts, l'accusé est défendu par M^{es} Mertens de Wilmars et Truyens, et les parties civiles sont représentées par M^{es} Van Rooy et Lens.

17 :

La salle d'audience est comble lorsque débutent les formalités de la formation du jury où siègent deux femmes...

18 :

Les bancs de la presse ont été doublés pour donner place aux nombreux journalistes et caricaturistes. Dans son box, Verhaert apparaît...

19 :

Verhaert... invité à répondre à l'interrogatoire...

Le président : Vous... faites des aveux au juge d'instruction en ce qui concerne Turnhout...

Le président : Et maintenant, parlez-vous de l'affaire de Dolembreux. Un crime comme vous l'avez déclaré vous-même... d'une extrême lâcheté.

— C'est vrai, dit Verhaert...

Le président : Mais pour voler une voiture, il n'y avait nullement besoin de tuer un conducteur...

Verhaert : ...

20 :

M^e Lens se constitue partie civile pour la veuve de la victime de Dolembreux, Mme Veuve Bosmans.

21 :

Le défilé des témoins...

M. le juge d'instruction Viatour... rend compte des recherches effectuées après le crime de Dolembreux.

Le témoin suivant est le commissaire de la P.J. Delcourt...

L'expert en balistique, M. Lodewick, confirme ce qui a été dit précédemment au sujet de la percussion identique des douilles retrouvées à Dolembreux et à Turnhout...

Le dernier témoin de la journée est M. Broeckx, juge d'instruction à Turnhout. Il relate comment les recherches après le crime de la rue Rist, mirent un certain temps à s'orienter dans la bonne direction.»

« LE SOIR » du 25 septembre 1969 :

22 :

Deuxième journée du procès de Pierre Verhaert...

23 :

Pour permettre au Jury et à la Cour de suivre ses explications, un plan de la ferme de la rue Rits... a été déployé sur un tableau.

24 :

La défense déplore à ce moment que la Cour et le magistrat instructeur fassent usage de faits pour lesquels l'accusé n'a pas à répondre et ceci après consultation des pièces non en possession de la défense.

Le président : Nous nous basons simplement sur les dires de Verhaert et des témoins passés et à venir. Je vous assure que je n'ai, à titre personnel, consulté aucun document ne figurant pas au dossier. L'incident sera clos lorsque M^e Mertens de Wilmars aura déclaré qu'il ne visait pas l'objectivité du président.

25 :

... la déposition des médecins psychiatres, le docteur Raveschot d'abord et le docteur Troch ensuite. La conclusion qu'ils retiennent de leurs examens est que Verhaert est sain de corps et d'esprit et qu'il est entièrement responsable de ses actes...

26 :

M. Buyle, inspecteur de la Police judiciaire de Turnhout, fait un résumé des déclarations de l'accusé en cours d'enquête... »

« LE SOIR » du 26 septembre 1969.

27 :

M^e Kerkofs, en tant qu'expert ingénieur, s'est rendu sur les lieux et a relevé différents points de mise à feu...

28 :

M^e Van Rooy se constitue partie civile pour les héritiers des époux Meyendonckx-Loods et M. Henri Loods, les victimes...

29 :

Le garde-champêtre d'Averbode, M. Célis, affirme que...

Le témoin suivant, Joseph Tops, est le cousin et l'ami de l'accusé...

30 :

M^e Lens, défenseur des intérêts de Mme Veuve Bosmans plaidera pour les autres parties civiles. C'est un réquisitoire sévère qu'il prononcera, faisant l'inventaire des deuils et des souffrances que Verhaert a provoqués autour de lui... »

« LE SOIR » du 27 septembre 1969.

31 :

Le procès Verhaert en est arrivé à l'heure du réquisitoire que prononce le substitut M. Huybrechts... Le procureur demande au jury de répondre affirmativement à toutes les questions : Verhaert est un assassin, un incendiaire, un voleur qui tue pour faciliter ses rapines.

32 :

C'est à M^e Truyens qu'incombe d'abord la lourde tâche de défendre Pierre Verhaert. ... Plaidant à son tour, M^e Mertens de Wilmart ...

33 :

M^e Lens réplique, rejetant les arguments de la défense ...

34 :

Quant au Ministère Public, M. le Substitut Huybrechts, il estime que l'accusé est coupable...

35 :

M^e Mertens de Wilmart, avec des arguments de droit, tente cependant...

36 :

Invité à ajouter quelque chose à sa défense, Verhaert dit ...

37 :

Onze questions sont lues alors au jury.

38 :

Après une délibération de deux heures et quarante-cinq minutes, le jury revient dans la salle... Sa réponse est oui aux onze questions.

39 :

M. le Substitut Huybrechts ne reconnaît aucune circonstance atténuante à Verhaert. Il réclame la peine de mort.

40 :

M^e Mertens de Wilmart implore la clémence du jury et de la Cour.

41 :

Verhaert ne veut plus rien ajouter...

42 :

La Cour et le Jury réunis, n'accordant aucune circonstance atténuante, condamnent Pierre Verhaert à la peine capitale ... »

CODE D'INSTRUCTION CRIMINELLE

43 :

Art. 294 :

L'accusé sera interpellé de déclarer le choix qu'il aura fait d'un conseil pour l'aider dans sa défense, sinon le juge lui en désignera un sur-le-champ...

44 :

Art. 302 :

Le conseil pourra communiquer avec l'accusé après son interrogatoire. Il pourra aussi prendre communication de toutes les pièces...

45 :

Art. 312 :

Le président adressera aux jurés... le discours suivant : « Vous jurez et promettez devant Dieu et devant les hommes, d'examiner avec l'attention la plus scrupuleuse, les charges qui seront portées contre N... ; de ne trahir ni les intérêts de l'accusé ni ceux de la société qui l'accuse ... de n'écouter ni la haine ou la méchanceté, ni la crainte ou l'affection, de vous décider d'après les charges et les moyens de défense, suivant votre conscience et votre intime conviction, avec l'impartialité et la fermeté qui conviennent à un homme probe et libre... »

46 :

Art. 313 :

Le président ... ordonnera au greffier de lire l'arrêt ... portant renvoi à la cour d'assises et l'acte d'accusation...

47 :

Art. 314 :

Après cette lecture, le président rappellera à l'accusé ce qui est contenu en l'acte d'accusation et lui dira : « Voilà de quoi vous êtes accusé ; vous allez entendre les charges qui seront produites contre vous ».

48 :

Art. 315 :

Le procureur général exposera le sujet de l'accusation. Il présentera ensuite la liste des témoins...

49 :

Art. 329 :

Dans le cours ou à la suite des dépositions, le président fera présenter à l'accusé toutes les pièces relatives au délit et pouvant servir de pièces à conviction ; Il l'interpellera de répondre personnellement s'il les reconnaît ; le président les fera aussi présenter aux témoins, s'il y a lieu.

50 :

Art. 335 :

A la suite des dépositions des témoins... la partie civile ou son conseil et le procureur général seront entendus et développeront les moyens qui appuient l'accusation. L'accusé et son conseil pourront leur répondre. La réplique sera permise à la partie civile et au procureur général ; mais l'accusé ou son conseil auront toujours la parole les derniers...

51 :

Art. 336 :

Il (président) leur (jurés) rappellera les fonctions qu'ils auront à remplir. Il posera les questions ainsi qu'il sera dit ci-après.

52 :

Art. 337 :

La question... sera posée en ces termes : l'accusé est-il coupable d'avoir commis tel vol, tel meurtre ou tel crime ?

53 :

Art. 342 :

Les questions étant posées et remises aux jurés, ils se rendront dans leur chambre pour y délibérer. Avant de commencer leur délibération, le chef des jurés leur fera lecture de l'instruction suivante : ... La loi ne demande pas compte aux jurés des moyens par lesquels ils se sont convaincus ; elle ne leur prescrit point de règles desquelles

ils doivent faire particulièrement dépendre la plénitude et la suffisance d'une preuve ; elle leur prescrit de s'interroger eux-mêmes dans le silence et le recueillement et de chercher dans la sincérité de leur conscience, quelle impression ont faite sur leur raison les preuves rapportées contre l'accusé et les moyens de sa défense ; la loi ne leur dit point : « Vous tiendrez pour vrai tout fait attesté par tel ou tel nombre de témoins » ; elle ne leur dit pas non plus : « Vous ne regarderez pas comme suffisamment établie toute preuve qui ne sera pas formée de tel procès-verbal, de telles pièces, de tant de témoins ou de tant d'indices » ; elle ne leur fait que cette seule question qui renferme toute la mesure de leur devoir : « Avez-vous une intime conviction... ? »

54 :

Art. 347 :

La décision du jury se formera pour ou contre l'accusé à la majorité ... En cas d'égalité, de voix, l'avis favorable à l'accusé prévaudra.

55 :

Art. 348 :

Les jurés rentreront ensuite dans l'auditoire... Le président leur demandera quel est le résultat de leur délibération. Le chef du jury se lèvera et la main placée sur le cœur, il dira : « Sur mon honneur et ma conscience, devant Dieu et devant les hommes, la déclaration du jury est : oui, l'accusé est, etc. Non, l'accusé est, etc.

56 :

Art. 362 :

Lorsque l'accusé aura été déclaré coupable, le procureur général fera réquisition pour l'application de la loi. Le président demandera à l'accusé s'il n'a rien à dire pour sa défense...

57 :

Art. 364 :

... La cour se rendra avec les jurés dans leur chambre. Le collègue ainsi constitué, présidé par le président de la cour, délibérera sur la peine à prononcer, conformément à la loi pénale. Les décisions seront prises à la majorité absolue des voix.

58 :

Art. 366 :

La cour et les jurés rentreront ensuite dans l'auditoire ... Le président fera introduire l'accusé et donnera à haute voix lecture de l'arrêt ...

59 :

Art. 399 :

... l'appel des jurés non excusés et non dispensés sera fait ... en leur présence, en présence de l'accusé et du procureur général.

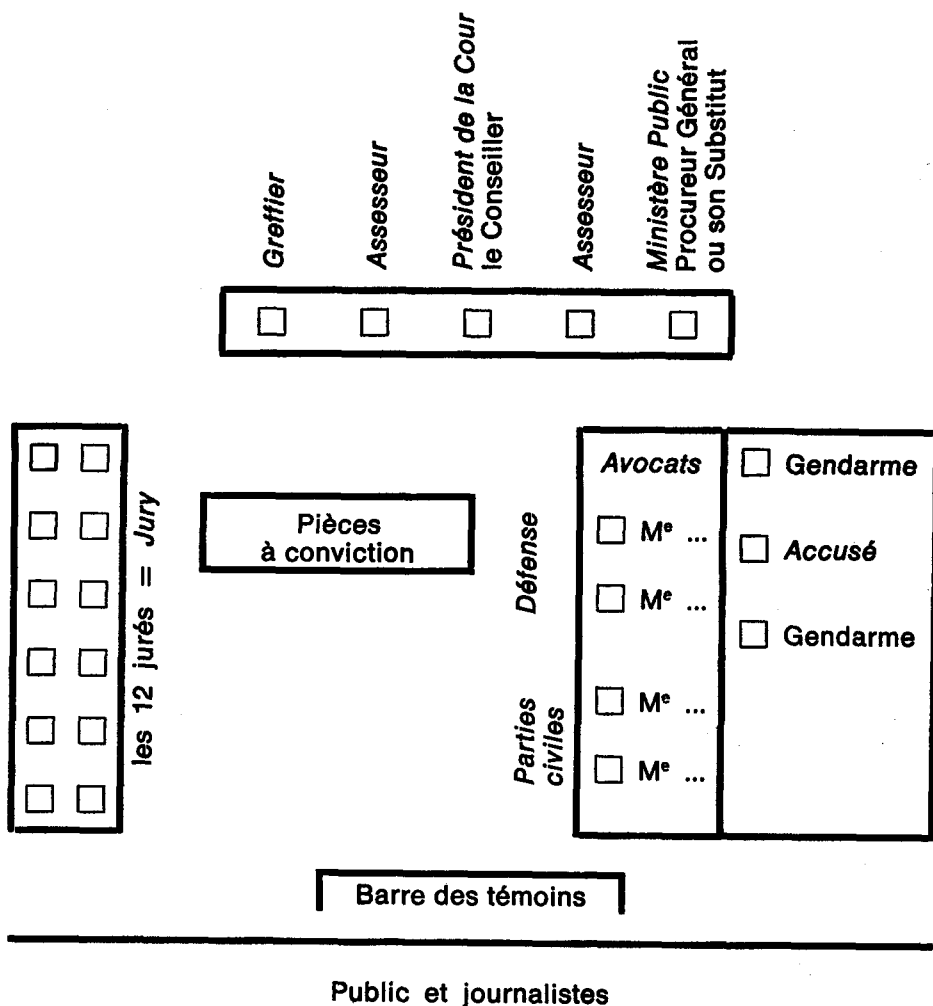
Le nom de chaque juré répondant à l'appel sera déposé dans une urne.

L'accusé premièrement et le procureur général récuseront tels jurés qu'ils jugeront à propos, à mesure que leurs noms sortiront de l'urne...

Le jury de jugement sera formé à l'instant où il sera sorti de l'urne douze noms de jurés non récusés.

60 :

CROQUIS : plan d'une Cour d'Assises



III. EXEMPLE D'EXPLOITATION DES DOCUMENTS

Remarque préliminaire.

Dans la mesure du possible, tous les textes utilisés doivent être localisés dans le temps et dans l'espace tant en ce qui concerne les auteurs que les événements qu'ils relatent.

Textes 1 et 2.

- Qui exerce la justice ? A-t-il tous les pouvoirs ? Sur qui s'exerce son droit de justice ?
- Dans les sociétés primitives, comment la justice s'exerce-t-elle lorsque le délit est commis par un étranger à la famille, au clan ou à la tribu ? Recherchez et citez des régions où cette forme de justice se pratique encore ? Quel est le nom de celle-ci ?

Texte 3.

- La punition frappe-t-elle l'auteur de la faute ou l'ensemble du clan ?
- Dans une société où la mortalité est importante et la survie du groupe préoccupante, vaut-il mieux punir une ou plusieurs personnes ?
- Croyez-vous que dans un système où le coupable lui-même est puni, l'application du même mal (la loi du talion) est la seule solution possible ?

Texte 4.

- Comment le coupable est-il puni ?
- La loi est-elle égale pour tous ?

Texte 5.

- Quels en sont les points communs avec le texte 4 ?

Texte 6.

- En comparant les textes 4, 5 et 6 quelles raisons poussent l'Etat à agir ainsi ?

Texte 7.

- Quelles sont les catégories de délits réprimés par l'Etat ?
- Pourquoi ces infractions sont-elles des atteintes à l'ordre public ?
- Auparavant, envisageait-on cette notion d'ordre public ?
- Cette notion d'ordre public existe-t-elle encore de nos jours ?

Texte 8.

- Actuellement les Etats sont-ils obligés de recourir à la guerre pour régler leurs différends ?
- La création de cette cour marque-t-elle un progrès ? Justifiez votre réponse.

Texte 9.

- Quel système de preuve a-t-on utilisé ? Pourquoi n'en a-t-on pas utilisé d'autres ?

Texte 10.

- Quels moyens de preuve ont été utilisés dans ce texte ?
- Que valent les aveux obtenus par ce moyen ?
- Quel était le but du roi ?

Texte 11.

- De quel droit disposait encore le roi de France à la fin du XVIII^e siècle ?
- A quels abus pouvait conduire l'exercice de ce droit ?

Textes 12, 13 et 14.

- Parmi ces textes, distinguez ceux qui expriment un idéal à atteindre et celui qui constitue une loi à laquelle tous doivent obéir.
- Pourquoi en 1948, a-t-on jugé nécessaire de répéter des principes déjà énoncés auparavant ?
- Que représentent pour vous les noms : Dachau, Auschwitz, Buchenwald, Ravensbrück ? Quelle relation voyez-vous entre ces noms et l'œuvre des Nations Unies en 1948 ?
- Ces trois textes marquent-ils un progrès de l'esprit de justice par rapport à la conception qui existait à l'époque de la lettre de cachet ? Pourquoi ? Contrôlez si cette évolution a connu parfois des reculs ? Donnez-en des exemples.

Texte 15.

- Qui sont les prévenus ? Quels sont les crimes dont ils sont accusés ?

Textes 16, 43 et 44.

- Qui défend le prévenu ?
- L'accusé est-il toujours défendu par un avocat ?
- Quels sont les droits de cet avocat ?

Textes 17, 45 et 59.

- Comment forme-t-on un jury d'Assises ?
- De combien de membres se compose un jury d'Assises ?
- Quels sont les droits des jurés ?

Textes 18, 46, 47 et 48.

- Les citoyens belges sont-ils tenus au courant du déroulement du procès ?
- Cette information publique par la voie de la presse constitue-t-elle une garantie de bonne application de la justice ?

- L'accusé est-il informé des charges portées contre lui ?
- Cette information lui permet-elle de se défendre ?

Textes 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 et 49.

- Sur quelles bases peut se fonder la conviction des jurés ?
- Relevez les qualités des témoins qui justifient leur déposition dans le procès et particulièrement celles des médecins psychiatres.
- Comment arrive-t-on actuellement à approcher la vérité judiciaire ?

Textes 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 et 50.

- Qu'appelle-t-on la partie civile ? Quel est son rôle ?
- Qu'est-ce que le Ministère public ?
- Quelle est la différence essentielle entre le Ministère public et la partie civile ?
- Expliquez dans l'ordre le rôle exercé par chacun des participants au procès.
- Pourquoi donne-t-on à l'accusé le droit d'intervenir et de parler le dernier ?

Textes 37, 38, 39, 40, 41, 51, 52, 53, 54, 55, 56.

- Qui a décidé de la culpabilité de l'accusé ?
- Les jurés ont-ils longuement mûri la décision ?
- Quel est l'objet de leur délibération ?

Textes 57, 58 et 42.

- Qui décide de la peine ?
- Pourquoi la Cour se joint-elle aux jurés pour décider de la fixation de la peine ?

Croquis 60.

Complétez le plan ci-dessus.

En observant le plan de la Cour d'Assises, citez toutes les personnes présentes au procès en les classant par leur fonction et en expliquant ce qu'elles font.

Synthèse.

- la présence du jury marque-t-elle un progrès par rapport au passé ? Pourquoi ?
- Par qui la société (l'ensemble des Belges) est-elle représentée ? Justifiez cette présence.
- Relevez quatre éléments qui assurent à l'accusé une défense réelle.
- Les victimes sont-elles assurées que justice sera faite ? Pourquoi ? Comment ?

IV. VOCABULAIRE

Ballistique : science qui étudie notamment le mouvement des projectiles des armes à feu.

Clan : groupe d'individus unis par le culte qu'ils rendent à un ancêtre (ou prétendu ancêtre) commun.

Code : recueil de lois.

Composition : compensation pécuniaire pour un outrage personnel, donnée à la personne outragée ou à sa famille et qui éteignait le droit de vengeance.

Cour d'Assises : tribunal qui, en Belgique, juge les personnes accusées de crime.

Cour Internationale de Justice : organe judiciaire principal des Nations Unies ; siège à La Haye.

Culpabilité : fait d'être coupable.

Délit : non-respect de la loi.

Flagrant délit : délit ou crime constaté à l'instant même où il est commis.

Infraction : non-respect de la loi.

Juge d'instruction : magistrat chargé de rassembler l'information (enquête) en vue du procès.

Jury : groupe de citoyens appelés à participer à l'exercice de la justice.

Litige : différend — désaccord.

Ministère public : ensemble de magistrats chargés de représenter et de défendre les intérêts de la société et de veiller à l'application des lois.

Ordonnance : loi de France avant 1789.

Partie civile : elle représente les intérêts personnels des victimes.

Procureur : magistrat chargé du ministère public près une cour supérieure.

Récuser : refuser.

Réquisitoire : écrit ou discours contenant les griefs d'accusation.

Substitut : personne chargée de remplir ses fonctions lorsque celui à qui elles sont dévolues est absent.

Talion : loi qui exige de punir l'offense par une peine du même ordre que celle-ci.

Templier : moine chevalier du moyen âge.

Arlette GODFROID-LAURENT.
Pervenche BRIEGLÉB.
André GODFROID.
René ROBBRECHT.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

ICH WAR NEUNZEHN (J'AVAIS DIX-NEUF ANS)

Réalisation : Konrad WOLF

Scénario : Wolfgang KOHLHAASE et Konrad WOLF

Photographie : Werner BERGMANN

Interprétation : Jaecki SCHWARZ, Alexei EJBESCHENKO

Distributeur : Progrès Fils, 35 mm.

Allemagne de l'Est, 1967.

Durée de projection : 110' - noir et blanc - format standard.

Ce film d'une valeur réelle est souvent anecdotique, parfois dramatique et son contenu reste surtout idéologique. Mais le message de Konrad Wolf, dans sa sincérité, nous va droit au cœur.

Ich war neunzehn, pour citer le titre original, tient son remarquable caractère de vraisemblance du fait qu'il s'agit d'une œuvre deux fois autobiographique. Le père de Konrad était un dramaturge antinazi qui se réfugia à Moscou dans les années 30 ; lorsque son fils revint en Allemagne en 1944, ce fut, en tant que lieutenant-interprète, sous l'uniforme de l'armée rouge. Et c'est son histoire que le film raconte, dans les tout derniers jours de la guerre. De son côté, le scénariste Wolfgang Kohlaase avait 14 ans en 1945, et c'est dans Berlin assiégé qu'il vécut les soubresauts du III^e Reich. Son expérience apporte à l'histoire le point de vue des Allemands envahis. Ce qui frappe surtout dans ce film, nous venons de le dire, c'est avant tout la forte impression de vérité humaine qui s'en dégage. Mais, bien sûr, cela n'est pas seulement dû aux touches subtiles d'un scénario habilement découpé en épisodes dont l'anecdote, en apparence insignifiante, est enrichie d'une foule de notations sans aucune fausse note. Il faut y ajouter une « photographie du réel », on ne saurait mieux dire, exempte absolument de toute recherche gratuite et, surtout, une direction d'acteurs aussi rigoureuse qu'invisible.

Toutes ces qualités en font un film remarquable. Apparemment, il n'y a ici ni analyse, ni jugement sur la société en déroute à laquelle les héros se trouvent subitement confrontés. Il s'agit plutôt d'un constat dont la rigueur vient peut-être de la chaleur affective qui entoure ses diverses formulations. La part formelle de la réalisation n'est pas pour autant négligeable. Son meilleur titre de gloire est, à nos yeux,

de donner une profonde impression d'unité à une œuvre où émergent parallèlement plusieurs tendances narratives (cela va jusqu'à une séquence directement inspirée de la technique du théâtre documentaire cher à Peter Weiss). Aux côtés de Jaecki Schwarz, héros profondément attachant de cette éducation (grâce au ciel jamais sentimentale), on apprécie l'authenticité de l'interprétation de Wassili Liwanow, Alexei Ejboschenko, Jenny Gröllmann et Anatoli Soloviev.

Excellent film à montrer aux élèves de 1^{re}, toutes sections.

DU STYLE GOTHIQUE AU STYLE RUBENIEN

Pays : Belgique

Réalisateurs : H. Storck et P. Haesaerts

Producteur : Ministère de l'Instruction Publique.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Commentaire : français.

Durée : 11 min.

Montage à partir de films de P. Haesaerts. Très bonnes comparaisons pour illustrer les préoccupations et les techniques différentes des deux époques en se basant sur le même sujet vu successivement à l'époque gothique et au XVII^e siècle baroque. On peut regretter que pour le baroque certaines comparaisons sont forcées, analogie ne signifie pas imitation. De même, dans la recherche des axes de composition, il y a parfois sollicitation. Encore une fois pour ce genre de sujet, la couleur manque.

Fin abrupte du film (provient sans doute du fait qu'il s'agit d'un montage et qu'on n'a pas cherché de conclusion).

Référence au programme : 3^e - 2^e - 1^e.

THE INHERITANCE (L'HERITAGE)

Pays : U.S.A.

Année d'achat : 1967.

Réalisateur : Harold Mager.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : anglaise, s-titres f. et n.

Durée : 52 minutes.

Sujet :

L'héritage dont il s'agit ici, c'est celui que les émigrants venus après 1900 aux Etats-Unis d'Amérique ont laissé à leurs descendants.

Monté à partir de documents d'époque, fixes ou animés, d'une authenticité indiscutable, le film décrit dans quelles conditions il a été accumulé, cet héritage. Images de misère, de tristesse et de désespoir ; images d'injustice, de lutte et de violence : c'est l'arrivée des émigrants, les taudis, la maladie, les emplois à conquérir, les spoliations et les exactions. L'âme d'un peuple qui se forge à la dure école.

Mais à peine a-t-on conquis le droit de cité qu'il faut s'en retourner : c'est la guerre en Europe d'où l'on vient. Et jusqu'au « gap », — la dépression des années 30 —, les réalisations américaines en matière sociale, telles que nous les concevons, sont pratiquement inexistantes. Le sort de la classe ouvrière reste lamentable jusqu'au jour où conscience que « rien ne s'obtient sans lutte » elle réagit vigoureusement, violemment, se solidarise, s'organise en syndicats. Syndicats isolés d'abord, — tel celui des ouvriers et ouvrières de la confection —, centralisés ensuite, — C.I.O. —. Revendications, manifestations, grèves, ... et répression brutale. Victoires sociales par paliers successifs sont illustrées.

Images classiques de la conquête du droit syndical et des lois sociales ; images banales quand il s'agit de la vieille Europe, surprenantes quand elles nous révèlent une Amérique où les luttes sociales furent après.

De remarquables documents filmés sont présentés, qui débordent largement l'histoire syndicale pour embrasser la vie de la nation américaine jusqu'à ses heures les plus récentes, de sorte que le film s'élargit aux dimensions d'un tableau de l'évolution sociale aux U.S.A. de 1901 à 1960.

Infiniment plus nuancé que le commentaire qu'on peut en faire, le film se termine d'une manière résolument optimiste, associant tous les fils de l'Amérique à l'héritage des émigrants.

Mais l'émancipation de la classe ouvrière américaine découvre l'existence d'un sous-prolétariat de couleur.

Le film ne traite pas de ce problème, pas plus qu'il n'illustre les points de vue du patronat.

Mais s'il est partiel à cet égard, le film n'en est pas pour autant partial. C'est un document sociologique de haute qualité, aux images percutantes, au rythme excellent. Il serait utile néanmoins de le prolonger par une mise au point concernant l'action des syndicats américains aujourd'hui.

Niveau d'enseignement :

Toutes les classes.

Suggestions d'utilisation :

Film de motivation, à chaque niveau d'études.

Le film est long (50 minutes) ; plusieurs phases de la lutte se ressemblent. Mais chacun des aspects que traite le film peut être utilisé séparément selon les besoins du programme.

On pourrait aussi dégager la leçon après 30 minutes de projection et donner la parole aux élèves pour tirer les conclusions.

Film à mettre en parallèle avec « Misère au Borinage ». Les conditions nées de la révolution industrielle ont engendré partout les mêmes conflits sociaux. Fraternité et solidarité de tous les hommes. Permanence de l'œuvre d'émancipation et de progrès. Rôle déterminant des jeunes dans l'avènement d'une société équitable et fraternelle.

LE PEUPLE MAYA

Pays : U.S.A.

Réalisateur : Les Mitchel.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Commentaire : français.

Durée : 21 min.

Récit d'une expédition dans le Yucatan. D'après l'équipement utilisé par les membres de l'expédition et les images troubles du début, ce film semble assez ancien. Long préambule sur la pénible mise en marche du groupe.

Partie consacrée à certaines techniques mayas : construction, feu, utilisation du maïs, calendrier. On montre aussi l'utilisation déroutante que les mayas font de quelques objets « offerts » par l'expédition (grille, moulin).

Le commentaire développe les « bons sentiments ». Surtout descriptif mais avec des moyens insuffisants. Pas de recherche d'explications scientifiques (on parle de civilisation « spontanée »).

Peu attachant.

Programme :

Amérique latine, précolombien-aujourd'hui, 6^e - 3^e.

A TIME OUT OF WAR (LA TREVE)

Pays : U.S.A.

Réalisateur : Denis Sanders.

Producteur : Terry Barret Sanders.

Année d'entrée : 1969.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : française.

Durée : 22 minutes.

Sujet :

Film très lent, mais d'une beauté, d'une sobriété émouvantes, posant le problème psychologique de l'agressivité purement conditionnelle entre pays « ennemis ».

L'action se passe au temps de la guerre de Sécession. Deux nordistes et un sudiste se trouvent face à face, mais séparés par un fleuve. On se tire dessus. On s'insulte. Jusqu'au moment où on décide une trêve de cinq heures. De part et d'autre, on s'approche de la berge. On se parle, mais sur un ton de sarcasme. Peu à peu, la méfiance tombe ; des contacts s'établissent ; on échange du tabac contre des biscuits et du café.

Un des nordistes va à la pêche, mais au bout de la ligne, c'est le cadavre d'un sudiste qui est ramené. On l'entertera, et les soldats des deux clans tireront une salve d'honneur pour le combattant malheureux avant de retourner pensivement à leur poste de combat alors que le terme de la trêve est dépassé depuis longtemps.

Niveau d'enseignement :

Toutes les classes.

Suggestions d'utilisation :

Film très riche en possibilités d'utilisation, surtout en 2°.

Les deux forces antagonistes ne sont pas ici deux clans ennemis, mais l'homme et l'absurdité de la guerre. Qui vaincra ? Cette trêve est-elle victoire de l'homme ? Très momentanée sans doute. Et pourquoi si partielle ? N'est-elle pas elle-même absurde dans une guerre qui devra de toute façon reprendre, au point où en sont les choses ? N'est-elle pas naïve illusion d'une humanisation de ce qui est inhumain par définition ?

Les conventions de Genève ne sont-elles pas une douce hypocrisie qui peuvent faire croire à des guerres plus douces ?

On pourrait rapprocher ce film du « Silence de la mer » de Vercors, où l'on voit l'inébranlable attitude du Français envahi refuser toute trêve à l'Allemand pourtant fort « humain » qu'il doit loger contre son gré, par réquisition.

On pourrait aussi faire des rapprochements avec des passages de « Le feu » d'Henri Barbusse (scènes de fraternisation, vite réprimées par les états-majors).

DER FUHRER SCHENKT DEN JUDEN EINE STADT

Pays : Allemagne.

Année : 1965.

Producteur : Bornkamp Documentary Film.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : allemande.

Durée : 24 minutes.

Sujet :

A Terezin, de 1941 à 1945, les Allemands rassemblèrent dans un ghetto des notables, des intellectuels, des artistes, des artisans, tous marqués d'une sinistre étoile jaune. Des convois partaient régulièrement pour Auschwitz...

Au crime se mêla le cynisme le plus abject : « Le Führer offre une ville aux Juifs » ! Et les services de la propagande de réaliser un film, fait de séquences authentiques et de séquences truquées, montrant la vie dans la vieille ville de la Bohême septentrionale.

Sur les images du film tourné par les nazis, le commentaire et les interviews des quelques survivants citent des faits tragiques et précis qui éloignent le spectateur de la vue paradisiaque qu'on voulait lui montrer. Le choix des images, des moments, l'obligation dans laquelle on a mis les figurants involontaires de jouer certaines scènes pourraient, en effet, faire croire à un univers où l'on fait gaiement du sport, où l'on organise un orchestre symphonique, où l'on discute en famille. Pourtant, même à travers le film de propagande, l'univers concentrationnaire et l'arbitraire des mesures prises n'échappent pas : des détails sont significatifs, mais qui les a remarqués ? Il faut ce film de contre-propagande pour faire comprendre la portée du mensonge. Ainsi pénètre-t-on mieux la réalité sordide des lieux, rétablie dans son atroce vérité.

Suggestions d'utilisation :

Il faut surtout éviter, malgré le commentaire, de montrer ce film comme un documentaire sur les ghettos, car les images fabriquées pour la circonstance pourraient paraître sous un aspect trop souriant à un spectateur non averti.

Par contre, un spectateur averti, déjà au courant des différentes formes que peuvent prendre une information ou un reportage photographique dans la presse selon les intentions qui les supportent, découvrira là une des formes raffinées de la propagande mensongère.

Dans l'un et l'autre cas, il conviendra néanmoins de donner un complément d'information (situation des Juifs en Allemagne hitlérienne et moyens de leur extermination systématique) pour expliquer la portée extraordinaire de ce document — un des rares dont nous disposions pour démystifier toute propagande.

Josette DEBACKER



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

... ..

NOTES et glanures

OUVRAGES GENERAUX.

BESANCON A., *Vers une histoire psychanalytique*, dans *Annales*, t. 24, Paris, Colin, 1969.

Les historiens ne sont pas exempts du phénomène de transfert sur le plan psychique. Une forme récente s'exprime dans la déviation scientiste. A force d'accumuler des fiches on finit par penser que l'histoire consiste dans l'accumulation des fiches d'où les excès d'une certaine histoire quantitative qui entend se substituer à l'historien.

Dans la crainte d'apparaître comme incapables d'atteindre l'histoire totale autrement qu'en eux-mêmes, nombre d'historiens s'accrochent à l'illusion de l'histoire totale.

L'historien n'est pas exempt de projeter ses fantasmes sur les sujets qu'il étudie. Il peut les expulser, expulsant ainsi une partie de son effort créateur il peut stériliser le réel, il peut, enfin, l'éclairer. Ainsi il n'y a d'objectivité que dans la reconnaissance de la subjectivité, mais il faut se souvenir qu'il s'y mêle toujours une part de méconnaissance : « Si l'on pouvait concevoir l'interprétation complète d'un événement, l'histoire tout entière y serait contenue ». Le livre d'histoire est une médiation entre son auteur et le réel. Il est aussi important par ce qu'il ne dit pas que par ce qu'il dit. Ainsi la méthode statistique est utile pour connaître l'image que l'homme veut se faire de lui, elle est inapplicable pour reconnaître celle qu'il ne veut pas connaître et celle où il ne peut se reconnaître.

L'histoire psychanalytique bouscule le temps avec désinvolture. Elle introduit l'intemporel en raison de la grande fixité des expressions de l'inconscient. L'historien peut ainsi utiliser ses références personnelles pour juger du passé.

Le matériel historique privilégiera ici le livre-culture ainsi que l'historiographie comme révélatrice de son temps. On pourrait ajouter, pour les enseignants, la manière d'enseigner l'histoire.

R.V.S.

SALMON Pierre, *Histoire et critique*, dans coll. *Sociologie générale et philosophie sociale*, Bruxelles, Institut de sociologie Solvay, 1969. (152 p.).

Voici un livre opportun et utile. Opportun en ce qu'il démontre que l'histoire, dans ses principes, reste égale à elle-même. Il contribuera à calmer de la sorte ceux qui s'effrayent des allures neuves que les circonstances lui imposent aujourd'hui.

Utile en ce qu'il enrichit de l'acquit des deux dernières décennies les données traditionnelles définies par Langlois et Seignobos à la fin du XIX^e siècle, confirmées selon leur manière propre par Paul Harsin (*Comment on écrit l'histoire*) et par Léon E. Halkin (*Introduction à la critique historique*), par la suite. Venant d'un auteur de manuel, le jugement qu'il porte sur l'histoire enseignée est réconfortant : « L'histoire figure trop souvent dans les programmes officiels d'enseignement sous la forme d'un ensemble traditionnel d'affirmations dogmatiques ». Venant d'un professeur, cet autre jugement appellera certains des nôtres à de la modestie : « (L'histoire) est généralement considérée par les adolescents comme un exercice purement mnémotechnique et sans grande portée où tout effort d'intelligence est rigoureusement pros crit. » Nous n'avons cessé de répéter ces vérités d'évidence depuis des années.

On ne résume pas un livre comme celui-ci, on le lit. Nous ne chicanerons pas l'A. sur la définition qu'il donne du **fait historique** que je confondrais volontiers avec la **matière** historique. Nous applaudirons à l'élargissement donné à la notion de document historique que l'on cesse d'identifier avec le document écrit (« L'histoire commence avec les premiers documents écrits »), nous regretterons qu'aucun sort n'est fait à l'ethnologie ni à l'histoire des cultures matérielles, que, la tradition orale, non négligée cependant, ne soit pas examinée avec plus de pénétration. Est-il encore bien indiqué d'employer le terme d'**auxiliaires** pour désigner des disciplines telles l'économie politique, la sociologie, etc. sans lesquelles l'histoire ne peut rien, alors qu'on se rallie à l'opinion de Lucien Febvre lors-

qu'il dit : « L'histoire se fera par l'effort convergent d'hommes de provenance, de culture et d'aptitudes diverses ».

Mais ne peut-on pas tout espérer de qui pense que : « Dans notre siècle de démocratisation, des livres historiques de bonne vulgarisation sont nécessaires pour amener les individus à comprendre plutôt qu'à se souvenir, pour mettre à la portée de tous ce qui peut enrichir la culture, pour préciser le rôle des hommes dans la société et pour affiner le sens de l'humain. »

R.V.S.

BERTIN Jacques, Sémiologie pratique. Les diagrammes, les réseaux, les cartes, Paris-Lahaye, Mouton, Paris, Gauthier-Villard, 1967. (79 florins hol.)

L'heure est à l'imagination, elle est aussi à la standardisation, à la clarification. « Un signe graphique vaut dix mille mots » dit un proverbe chinois. A ce titre, le présent volume correspond à un phénoménal dictionnaire. Il souligne les trois fonctions de l'image : inventaire qui remplace la mémoire abstraite ; instrument de traitement de l'information dont la démesure entraîne des mesures, message simplifiant facile à transcrire dans sa propre mémoire.

Cet ouvrage se veut une analyse des moyens et des buts des formules graphiques, un ensemble de règles impératives qui commandent la rédaction graphique, à savoir le choix des correspondances entre les sensibilités visuelles disponibles et les éléments de l'information.

L'enseignant soucieux de se faire comprendre simplement, anxieux de traduire clairement et concrètement les idées à l'intention de ses élèves, trouvera ici un répertoire raisonné pour l'établissement de ses cartes, réseaux et diagrammes. Un instrument indispensable pour tout travail pratique dans les domaines de la traduction visuelle des phénomènes sociaux, économiques, politiques, géographiques, etc.

R.V.S.

GERIN Paul, Initiation à la documentation écrite de la période contemporaine (fin du XVIII^e siècle à nos jours), Liège, lib. F. Gothier, pl. du XX août, 1970, 190 f.b.

D'un format commode, nanti d'une table index très détaillée, consacrant un total de

vingt-sept têtes de chapitres à décrire méthodiquement les **Instruments de travail** et les **Documents**, ce petit livre constitue une excellente introduction à la documentation écrite de la période contemporaine. Merci à ses initiateurs.

Destiné à tout qui se penche sur l'histoire, et qui donc ne le fait, il témoigne opportunément de la place que cette discipline occupe parmi les sciences humaines et que tant de personnes s'ingénient à lui disputer. Pensé à coup sûr dans l'intention de servir les recherches et les travaux des étudiants en histoire, accessoirement des autres sciences humaines, cet ouvrage doit être un **vade mecum** du professeur d'histoire de l'enseignement secondaire dont la formule reste encore à définir avec précision. Dans cet esprit, on ne peut que déplorer l'absence d'un travail équivalent pour les âges antérieurs. Resterait-on toujours victime d'une périodisation dont les inconvénients se manifestent chaque jour davantage ? La période contemporaine est d'ailleurs ici interprétée largement, mais il est cependant dommage que la même ambition n'entraîne pas de sortir d'un cadre géographique trop fortement encore centré sur l'Occident.

Certes, dans pareil travail il n'y a aucun mérite à proposer des compléments. L'auteur, fort adroitement, fournit d'ailleurs des indications pour compléter à l'aide d'autres bibliographies ou ouvrages généraux des données nécessairement sommaires. On se prend toutefois à regretter de ne pas avoir sous la main plus de références directes à des sujets comme : l'histoire des religions, les sciences humaines en général dans leurs rapports avec l'histoire, l'Amérique latine, le Sud-Est asiatique, Israël, voire l'O.N.U. Basé sur un travail d'équipe, on ne peut que souhaiter d'en contempler l'élargissement dans une collaboration franche, ouverte et constructive avec l'enseignement secondaire dont l'avis ne serait peut-être pas inutile.

R.V.S.

PREHISTOIRE ET HISTOIRE ANCIENNE.

VARAGNAC A., La succession de l'abbé Breuil, dans Annales, t. 24, 1249-1260, Paris, 1969.

Si l'abbé Breuil situait les premières techniques vers - 600.000 ans, il est question maintenant de 2 millions d'années,

même de 3 millions et demi pour l'apparition du premier homme (cfr fouilles de l'Omo en Ethiopie). Par contre, l'époque de l'art pariétal s'est rétrécie, les 200 siècles évoqués par Breuil se restreignent aujourd'hui à 70 environ entre - 18.000 et - 11.000.

S'il est évident qu'aucune population actuelle vivante ne présente une ascendance culturelle remontant avec certitude aux époques de notre paléolithique, s'il faut exclure les analogies particulières, il serait peu convenable de refuser l'éclairage de l'ethnographie pour comprendre certaines manifestations propres aux populations archaïques. Elle aide, en fournissant des ressemblances à fonder des vraisemblables sinon des probabilités. Que peuvent demander de plus nos jeunes élèves à qui l'ouverture sur les civilisations archaïques actuelles fournit un aliment à l'enthousiasme de la découverte propre à cet âge tout en les aidant à réfléchir sur les us et coutumes du passé. Un passé dominé, comme il est rappelé à propos, bien plus par le souci primordial de manger, que par l'obsession de la création d'une famille. Peut-on considérer comme basse une préoccupation qui agite encore des milliards d'êtres humains sur notre planète ?

R.V.S.

COLES J.-M. et HIGGS, **The archeology of Early Man**, Londres, Faber et Faber, 1969.

Cet ouvrage nanti d'une bibliographie, de cartes, de figures et de planches fort utiles, traite des cultures de prédateurs par opposition aux cultures de producteurs. Il sera d'autant plus précieux pour fournir les matériaux nécessaires à un enseignement qui s'inspire pour comprendre le passé des supports décelables dans le présent vivant. Il relève d'ailleurs de la vulgarisation pour spécialistes.

Les méthodes de datation par les paléotempératures, le carbone 14, le potassium-argon, le thorium-uranium fournissent les repères de la chronologie. Les changements de la végétation sont traités par référence, notamment à la palynologie. Les industries et les techniques lithiques sont traitées sur base d'une classification axée sur les fonctions : gratter, percer, graver, frapper, déchirer, avec une vision très vaste de l'ensemble qui montre le peu de variation des

types. L'équipement matériel des groupes est mis en rapport avec sa vie économique dans un bel effort de compréhension bien nécessaire dans la vision actuelle du passé.

R.V.S.

BREZILLON Michel, **Dictionnaire de la préhistoire**. Collection Larousse des « Dictionnaires de l'Homme du XX^e siècle », Paris 1969.

Deux millions d'années en 256 pages, telle est la passionnante exploration dans le temps proposée à l'homme d'aujourd'hui par Michel Brézillon, dans son **Dictionnaire de la Préhistoire** qui vient de paraître dans la Collection Larousse au format de poche des **Dictionnaires de l'Homme du XX^e siècle**.

Prodigieux champ de recherches encore à peine exploité, captivante enquête sur les origines de l'homme et son évolution jusqu'à l'âge des métaux, que le grand public peut enfin découvrir grâce à ce précieux dictionnaire dont la mise en œuvre, écrit l'éminent spécialiste André LEROI-GOURHAN dans sa préface, ne requerrait pas seulement une vaste connaissance des données scientifiques en cause, mais aussi un jugement sur la place qu'elles occupent les unes par rapport aux autres.

Le **Dictionnaire de la Préhistoire** offre, dans l'ordre alphabétique, tous les éléments nécessaires à une connaissance de base de la préhistoire : milieu naturel, flore, faune, variations climatiques, principaux fossiles humains, outillage, techniques, cultures préhistoriques, principaux sites du monde entier, méthodes de recherches, pionniers et grands chercheurs préhistoriens.

De très nombreuses photographies, parfois inédites, des schémas, des tableaux, des cartes, complètent ce dictionnaire qui sera lu avec profit par « l'homme du XX^e siècle » : aucune autre science ne nous concerne plus directement que celle qui se propose de nous révéler les origines de l'humanité.

R.V.S.

GILBERT Charles-Picard, **L'Archéologie, découverte des civilisations disparues**. Collection in-quarto Larousse, Paris, 1969.

L'Archéologie est à la mode, mais il est bien certain que le grand public ne sait pas très exactement ce qu'est cette science

pour laquelle il éprouve une attirance presque instinctive. Aussi faut-il féliciter la Librairie Larousse de publier, pour la première fois, une encyclopédie générale sur ce sujet passionnant mais encore mal connu.

L'ARCHEOLOGIE, découverte des civilisations disparues, éclaire d'un jour nouveau ce domaine jusqu'ici réservé aux seuls spécialistes et où subsistent encore bien des idées fausses. Le lecteur découvrira qu'il ne s'agit pas d'un passe-temps d'amateur ou simplement d'une chasse aux antiquités pour collectionneurs et conservateurs de musées, mais d'une véritable science sans laquelle notre connaissance de l'homme et de son histoire comporterait de larges zones d'ombre, faute de documents écrits.

La première partie de l'ouvrage présente l'ensemble des moyens, des techniques et des méthodes utilisés par les archéologues pour repérer un site, déchiffrer le langage de la terre, exploiter méthodiquement un chantier de fouilles, dater un objet ou un monument, restaurer, interpréter et présenter les trouvailles.

Toute la seconde partie de l'ouvrage est consacrée aux résultats obtenus par l'archéologie moderne. Après avoir rappelé les étapes de la conquête archéologique dans chaque secteur, les spécialistes des diverses civilisations montrent, à l'aide de cas précis, ce que la recherche et l'étude des vestiges des siècles passés ont apporté à notre connaissance de l'homme, de son existence quotidienne, des diverses sociétés qui se sont succédé depuis le premier âge de l'humanité jusqu'au Moyen Âge, de l'Europe à l'Extrême-Orient, en Afrique comme en Amérique.

Illustrée de plus de 500 photographies et cartes en noir et en couleurs, l'ARCHEOLOGIE, découverte des civilisations disparues, intéressera tous les publics, car il n'existe plus passionnante enquête — et qui nous concerne plus directement — que cette recherche des pièces à conviction de l'histoire de l'humanité. Voilà bonne matière à induction dans le cadre de l'« Ecole renouée ».

R.V.S.

BORDET Marcel, *Précis d'histoire romaine*, A. Colin (Collection U, Série « Histoire ancienne »), Paris, 1969.

Présenter un résumé de l'histoire romaine des origines de Rome jusqu'au Bas

Empire qui ne soit pas une sèche énumération d'événements mais un tout cohérent, n'était pas une tâche aisée. C'est pourtant ce qu'a réussi M. Bordet. Ce manuel, que nous ne saurions trop conseiller à tous ceux qui enseignent l'histoire romaine, n'a pas été conçu pour des spécialistes ; il est l'œuvre d'un homme qui informé des dernières recherches, a su mettre à la portée du non-spécialiste une matière souvent difficile à saisir.

Le millénaire de l'histoire romaine a été étudié, et ceci mérite d'être souligné, en tenant compte du « contexte économique, social et culturel ». Le côté événementiel, sans être négligé, ne sert que de toile de fond, ne constitue qu'un cadre chronologique nécessaire. L'A. a réparti la matière en plusieurs chapitres : les origines de Rome et l'apport étrusque - La république du V^e au III^e siècle, les premières conquêtes et les luttes sociales - Les luttes contre Carthage et la conquête du bassin méditerranéen y compris ses conséquences - Les crises de la République des Gracques à César - L'empire depuis sa création jusqu'aux Antonins - La civilisation du Haut Empire - Les crises et la civilisation du Bas Empire.

Un index, des cartes, une bibliographie des ouvrages récents complètent cet excellent manuel.

Nous regretterons cependant que l'A. ait « sacrifié au manque de place les textes » des auteurs anciens. Il renvoie les lecteurs aux ouvrages de la collection U2, mais nous persistons à croire qu'il aurait été plus commode, moins onéreux aussi de pouvoir disposer des documents en fin de chaque chapitre comme c'est le cas dans d'autres manuels de la collection.

D.P.

DELORME Jean, *La Grèce primitive et archaïque*, A. Colin, Collection U2, Paris, 1969.

Sous ce titre est prise en considération l'histoire du peuple grec depuis l'époque mycénienne jusques et y compris les guerres médiques. L'ouvrage comprend deux parties : la première est une introduction qui sans être trop fouillée n'en est pas moins précise et complète, la seconde est constituée de documents littéraires illustrant cette période de l'histoire grecque.

Sans doute retrouvera-t-on parmi les textes choisis quelques classiques des recueils de textes, mais au total il faut sou-

ligner le réel effort d'originalité et le désir très marqué de présenter des documents nouveaux.

Nous attirons tout particulièrement l'attention sur le « dossier de la tyrannie à Athènes » ; l'A. y a réuni tous les textes concernant cette question, initiative très heureuse, nous semble-t-il, car elle devrait permettre, que ce soit dans le cadre ou hors du cadre de l'histoire ancienne, de montrer, par l'exemple, combien il est nécessaire d'aborder toute question, qu'elle appartienne au passé ou au présent, avec un sens critique sans cesse en éveil

D.P.

LEVEQUE Pierre, **Le monde hellénistique**, A. Colin, Collection U2, Paris, 1969.

Cet ouvrage est la réédition de la dernière partie de *L'Aventure grecque* publiée par l'A. dans la collection « Destins du Monde ». La matière a été répartie en quatre chapitres. Dans le premier (Les Etats hellénistiques), l'A. retrace les principales caractéristiques des royaumes issus de l'empire d'Alexandre, les aspects spécifiques de la monarchie hellénistique. Le chap. II (Le monde de la conquête : l'exploitation des royaumes) envisage principalement trois aspects du monde hellénistique : l'urbanisme et les transformations et bouleversements économiques et sociaux. Le chap. III aussi complet que possible traite des aspects culturels, religieux de la civilisation hellénistique : sont pris en considération les courants artistiques, la vie littéraire, l'érudition, les écoles philosophiques, les transformations du sentiment religieux, l'apparition de cultes nouveaux. Le dernier chapitre aborde un aspect de l'hellénisme très souvent négligé dans nos manuels : sa diffusion en Europe Occidentale et Centrale, en Afrique et surtout en Asie avec la formation des attachants royaumes gréco-bactriens et gréco-indiens.

La matière de cet ouvrage, on le voit, est riche et abondante, mais pourquoi n'avoir pas, comme dans les autres manuels de la collection, illustré le texte de documents littéraires et autres ; ce livre, dont par ailleurs nous apprécions les qualités, n'atteint pas, dans la mesure où il a été conçu pour l'enseignement, tous ses objectifs.

D.P.

MOYEN AGE.

ROUX S., **L'habitat urbain au Moyen Age, le quartier de l'Université à Paris**, dans *Annales*, t. 24, p. 1196-1219, Paris 1969.

A ceux qui s'intéressent aux conditions de logement dans les villes anciennes d'Europe occidentale, cet article apporte des données concrètes touchant un aspect de Paris à la fin du Moyen Age. On s'efforce d'utiliser l'espace urbain au maximum de sa capacité d'habitation. Il faut pour cela obliger les citadins à respecter les règles de salubrité indispensables à tous, imposées progressivement par la pratique. Chacun a droit à l'indépendance, mais les charges incombant à tout propriétaire urbain doivent être remplies, d'où l'instauration d'un droit réglant les servitudes, les obligations réciproques des détenteurs de maisons. Par-dessus l'intérêt particulier se dégage celui de l'intérêt général. Soulignons l'origine rurale ou semi-rurale de la coutume urbaine où la maison, paradoxalement espace non bâti, apparaît comme bien de rapport dans ses dépendances construites.

La terminologie vague de **chambre** généralement appliquée aux pièces de l'immeuble atteste de la grande variété d'emploi possible : coucher, séjour, travail, étude, commerce. Il est parfois spécifié **salle** pour la grande pièce du bas, il est aussi question parfois d'ouvriers. L'absence de locaux spécialisés atteste de la grande densité d'occupation.

L'alignement par rapport à la voie publique entraîne une disposition allongée avec une petite façade à rue. Les dimensions sont souvent minuscules, les superficies inférieures à 10 m² ne sont pas rares. L'implantation est enchevêtrée avec un dédale de cours et de couloirs qui ajoutent à l'insalubrité.

Hormis les fondements et le rez-de-chaussée, la pierre est rarement employée, de même que la tuile, matériaux onéreux. L'élévation atteint facilement trois étages dont l'entretien doit être constant par solidarité avec les immeubles jouxtants.

Le confort est chiche à l'intérieur des maisons, où font défaut les commodités élémentaires. Les rues sont obscurcies par les étaux, les encorbellements, inondées par les gouttières et tuyaux d'égouttage, les dépendances encombrant les espaces postérieurs dans un entassement effrayant.

R.V.S.

GRABOIS A., **L'abbaye de Saint-Denis et les juifs sous l'abbatiat de Suger**, dans *Annales*, t. 24, p. 1187-1195, Paris, 1969.

En signalant une opération de dégagement d'une dette contractée par l'abbaye de Saint-Denis, l'auteur révèle que le taux d'intérêt de 28 % dont cette dette était frappée est très faible pour l'époque (XII^e siècle). En effet, le taux habituel atteint fréquemment 43, voire 65 %. Sur l'intérêt payé aux créanciers juifs en France à partir de la 2^e moitié du XII^e siècle, voir L. RABINOWICZ, **Social life of the Jews of Northern France in the XIIIth-XIVth century**, Londres, 1938. La fluctuation du taux était liée à l'évolution économique et à la demande croissante de crédit. Le même taux était en principe perçu en Angleterre aux mêmes époques selon H. G. RICHARDSON, **The English Jewry under the Angevin Kings**, Londres, 1960. A dire vrai, ces taux n'étaient pas différents de ceux pratiqués par les monastères lorsqu'ils prêtaient de l'argent comme le constate R. GENESTAL, **Le rôle des monastères comme établissements de crédits, étudié en Normandie du XI^e à la fin du XIII^e siècle**, Paris, 1901. Encore un mythe ébranlé.

R.V.S.

BULLIET R.W., **Le chameau et la roue au Moyen-Orient**, dans *Annales*, t. 24, p. 1092-1103, Paris, Colin, 1969.

Le chameau utilisé comme bête de somme l'a emporté sur le véhicule à roues partout et chaque fois que les deux modes de transport sont arrivés en compétition. Sous Dioclétien, le coût du transport de 600 livres était de 8 deniers pour un chameau et de 10 deniers pour un bœuf attelé. Le chariot représente un moyen de transport efficace dans un pays possédant de bonnes routes et des ressources en bois. Ces conditions étant rares en Orient, l'efficacité du harnais d'épaule, quoique d'origine mongole, ne joue pas en Moyen-Orient où le chameau est beaucoup plus efficace. Les conséquences de cette victoire se jugent par la disparition ou la régression des industries connexes : charronnerie, bourrellerie, le petit chariot à roues pleines de ferrier, remplacé par l'âne, achève de contribuer à la dégradation du réseau routier devenu inutile.

L'augmentation de la population nomade arabe bédouine souvent donnée comme un des facteurs déterminants de la conquête

islamique doit être mise en relation avec l'accroissement de l'importance économique des nomades dans tout le Moyen-Orient.

La dégradation des réseaux routiers en Orient a assuré le triomphe de l'économie européenne après 1500 en raison d'un meilleur système de communications. Le tracé sinueux des villes orientales, voire de villes européennes médiévales, s'explique par l'absence de trafic de véhicules à roues qui exige des avenues droites et de larges espaces pour tourner à défaut d'avant-train mobile.

R.V.S.

Les enragés du 15^e siècle - Les étudiants au Moyen Age, présentation et choix de textes par Chantal DUPILLE, préface de Pierre LYAUTEY, Les Editions du Serf, Paris, 1968, 221 p.

A cette époque de contestations, il est intéressant de lire des écrits, des pamphlets des étudiants du 15^e siècle. Il s'agit du Quartier Latin où la violence côtoie la ferveur et l'idéalisme. On découvrira rapidement les analogies des deux époques également troublées. Mais on comprendra aussi les différences et les nuances.

Classés par thèmes, les textes illustrent de courts chapitres : L'Université au XV^e siècle - Maîtres et Etudiants - Révolte et Réforme.

Ce petit livre, inscrit dans une collection : **Les Chrétiens de tous les temps**, aidera peut-être certains à comprendre mieux les mouvements de la jeunesse contemporaine.

J.D.

HISTOIRE ECONOMIQUE

BERGERE Marie-Claire, **Pour une histoire économique de la Chine moderne**, dans *Annales*, t. 24, p. 860-875, Paris, Colin, 1969.

La Chine subit en raison du phénomène de dépendance les fluctuations des crises occidentales. Le taux de change de la monnaie chinoise, monnaie d'argent, varie sur le marché mondial avec l'appréciation de l'argent par rapport à l'or. La dévaluation de la livre sterling puis du dollar américain, entraîne une réévaluation automatique de la monnaie chinoise avec les effets désastreux qui s'ensuivent pour l'économie de

ce sous-continent. Les cours mondiaux de l'argent étant contrôlés par les Américains, ceux-ci sont les maîtres de l'économie chinoise. Lorsque en 1934, les USA publient le **Silver purchase act** pour satisfaire certains intérêts miniers nationaux, ils compromettent ce faisant le système monétaire et l'économie chinoise.

L'industrie et les activités commerciales et financières de type colonial entraînent des besoins nouveaux qui par voie de conséquence peuvent provoquer le développement d'une industrie nationale : en 1917-1921 par exemple en raison de la récession impérialiste de la guerre 1914-1918.

En face d'un prolétariat industriel naissant, la vie des masses chinoises pendant la première moitié du XX^e siècle reste celle d'une civilisation agraire traditionnelle. Reconnaître le caractère limité des transformations économiques en regard des bouleversements socio-politiques, ce n'est pas nier leur importance.

L'échec de la modernisation économique compte autant que ses réussites pour l'historien. La révolution ne découle-t-elle pas autant de la nécessité d'une transformation économique que de la transformation elle-même ?

R.V.S.

CARTIER Michel, Notes sur l'histoire des prix en Chine du XIV^e au XVII^e siècle, dans Annales, t. 24, p. 876-879, Paris, Colin, 1969.

Rendant compte d'ouvrages rédigés en chinois datant de 1957 à 1967, l'A. revient notamment que pauvre en métaux précieux au XIV^e siècle, le gouvernement tente d'imposer en Chine le cours forcé des billets. Les mesures de prohibition sont rapportées au XV^e siècle pour des raisons de commodité fiscale, transfert d'argent plus aisé que celui des denrées, pour des raisons de spéculation aussi. Au XVI^e siècle, toute la fiscalité est ainsi reconvertie. La rareté de l'argent au XIV^e siècle s'explique par le drainage opéré par les Mongols. L'arrivée de l'argent américain provoque à coup sûr une hausse à la fin du XVI^e siècle.

R.V.S.

LEVY-LEBOYER Maurice, La « New Economic History », dans Annales, t. 24, p. 1035-1069, Paris, Colin, 1969.

En fondant leur démarche sur la statistique et la quantification, la jeune école américaine de **New Economic History** soulève des critiques parfois féroces. Il est constant de souligner que l'histoire des Etats-Unis est dirigée par l'économie. La démocratie américaine serait selon les uns le résultat de l'effort collectif et de la volonté d'assurer l'égalité des chances, appliqués dans la mise en valeur de l'Ouest ; pour d'autres, ce sont des groupes d'intérêts minoritaires qui auraient fait progresser l'économie, vidant par là même la démocratie de son contenu en se réservant le monopole des profits ; pour d'autres encore, le pouvoir d'innover, l'esprit quasi missionnaire des pionniers et des entrepreneurs américains expliqueraient la croissance économique. La nouvelle école s'occupe d'observer la croissance économique. La quantification permet en effet de juger globalement de la performance d'une économie et de débarrasser la discipline historique de la fausse moralisation où certains l'ont enfermée.

Il est clair que la croissance des Etats-Unis depuis son indépendance dépasse toute imagination. Malgré les incidents dus aux guerres et à la conjoncture, le doublement du revenu réel de chaque citoyen américain s'est trouvé assuré tous les 43 ans. Les perspectives oscillent aux environs de 1 trillion de dollars de P.N.B. pour 1970 et de deux trillions pour 1980.

Une étude quantitative fixe à 1,20 dollar par tête l'incidence de la législation coloniale anglaise sur les territoires d'Amérique, soit 26 cents après déduction des frais militaires assumés par les nouveaux Etats après l'Indépendance, c'est-à-dire 0,25 % du revenu moyen. La liberté du commerce ne peut donc plus être regardée comme l'objectif de la révolution, surtout si l'on prétend que les armateurs et négociants ont mené l'aventure.

De même on peut constater contrairement à une idée reçue que les hostilités n'ont jamais influencé en profondeur l'industrie américaine. La guerre de Sécession n'a pas stimulé l'industrialisation aux U.S.A. Le New Deal lui-même n'a pas eu les effets d'entraînement qu'on a tendance à lui prêter. La liaison que l'on imagine entre les faits politiques et les données de l'économie ne se trouverait pas toujours confirmée.

Contrairement à certaines opinions, l'esclavage n'avait pas cessé d'être rentable

au moment de la Sécession. Celle-ci se justifie donc par des raisons économiques.

Les caractères différents de l'industrie anglaise et américaine obligeant celle-ci à privilégier la productivité d'une main-d'œuvre spécialisée expliquent les taux de croissance aux USA. Ils dépendent non de la mobilisation des capitaux et des hommes, mais de l'éducation, de l'organisation du travail, de l'extension du marché. Des graphiques, des tableaux, une bibliographie, bien d'autres considérations encore retiendront l'attention du professeur des classes supérieures dans cet article d'une densité rarement atteinte.

R.V.S.

MOLLAT Michel, Travaux du neuvième colloque international d'histoire maritime, Séville 24-30 septembre 1967, Paris, Sevpen, Bibliothèque générale de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, VI^e section 1969.

On trouvera dans ce recueil d'une trentaine de communications consacrées à la grande navigation océane des appréciations fort utiles pour l'étude du grand commerce maritime. Séville comme port de mer, les routes espagnoles, portugaises, françaises, anglaises de l'Atlantique sont traitées de manière pertinente sur base des conditions géographiques et politiques qui les définissent.

Une illustration de choix complète l'utilité didactique de ce volume.

R.V.S.

HAZAN Aziza, En Inde aux XVI^e et XVII^e siècles, trésors américains, monnaie d'argent et prix dans l'Empire Mongol, dans Annales, t. 24, p. 835-859, Paris, Colin, 1969.

La révolution des prix en Europe a été causée dans une large mesure par l'afflux de métaux précieux. On s'est avisé récemment que cette importation pouvait ne pas avoir été sans conséquences sur l'Inde en raison d'un courant drainant les ressources d'Europe vers l'Asie. Grâce au principe de la liberté de monnayage, la production de roupies a présenté au fil du temps des fluctuations dont il est remarquable de constater le parallélisme avec l'apport de métal américain en Espagne, si l'on accepte toutefois un décalage naturel de temps. Au

point culminant des importations espagnoles situé entre 1566 et 1570, correspond un sommet similaire de la courbe du stock des roupies, entre 1576-1580 ; la diminution des années 1571-1575 correspond à une diminution similaire des roupies en 1581-1585. On pourrait ainsi conclure qu'il fallait de dix à vingt ans pour que l'argent débarqué en Espagne fasse son chemin jusqu'aux Indes. Pour la fin du XVII^e siècle, une nouvelle recrudescence du stock de roupies est observée. Elle pourrait résulter soit de l'utilisation par les Anglais et les Hollandais des stocks européens, soit du réemploi de métal précieux en raison des nécessités d'un commerce accru. Celui-ci draine les ressources monétaires européennes au point que l'exportation de lingots précieux européens sera interdite à la fin du XVII^e siècle. Compte tenu des facteurs intervenant dans la formation des prix : qualité des récoltes, monopolisation, fluctuations de la production et de l'exportation, les prix des marchandises confirment en gros l'importance de ces fluctuations monétaires.

Encore un mythe qui s'en va celui du drainage unilatéral de l'Asie par l'Europe. Notons que les stocks de métal profitent davantage aux princes qu'aux sujets privés de la matière première de leur industrie artisanale, le coton notamment, désormais exporté en échange de ces paiements. D'où le déclin asiatique.

R.V.S.

HISTOIRE SOCIALE.

CHAUNU Pierre, Sur la fin des sorciers au XVII^e siècle, dans Annales, t. 24, p. 895-911, Paris, Colin, 1969.

La lecture du livre de Robert Mandroux sur *Magistrats et sorciers en France au XVII^e siècle*, inspire à Pierre Chaunu l'idée que « La civilisation traditionnelle qui achève de mourir sous nos yeux mérite autant d'attention que la lecture des Dogons... Il n'y a pas de phantasme, surtout collectif, sans un minimum de support objectif... Luttons donc, une bonne fois, pour que le passé de nos cultures traditionnelles reçoive autant d'attention que le centre de l'Afrique ou les plateaux amérindiens. »

Il observe également que : « La sorcellerie, telle qu'elle apparaît, à vol d'oiseau,

du point de vue de Sirius, une grossière cartographie par points, est un phénomène marginal, un phénomène des franges. Une localisation qui suggère, donc, un refoulement, une contraction, un conflit, un refus tragique et douloureux ».

Luthéranisme, calvinisme, catholicisme sont également contestés. Le monde des sorciers ne rejette pas une forme particulière de christianisme. Il y a refus global. Même constatation en France que sur le plan européen : « La sorcellerie semble porter témoignage d'un monde refoulé, combattu... On aura noté partout le christianisme par antiphrase, des sorciers... Les sorciers sont dans les bois, ils vivent dans la lande, dans la montagne, les marais, les forêts. Ils sont implantés à la périphérie du monde agricole. Ils sont plus volontiers bergers que laboureurs. Ils s'adonnent nombreux aux métiers du feu, aux métiers du bois ». On les qualifie volontiers *étrangers*. La sorcellerie pousse volontiers sur un front de classe.

Dans la conjoncture courte, il y a relation avec la conjoncture décennale des céréales. Dans la conjoncture longue, la recrudescence observée à la fin du XVI^e siècle peut être mise en relation avec l'appareil judiciaire plus étoffé, mieux armé et instruit sur la base de préoccupations encore médiévales stimulées par un esprit de mission appliqué aux campagnes dont la religion reste superficielle. « La fin du XVI^e siècle a vu régimber en un combat perdu d'avance, les cultures du bois, du feu, de l'écobuage... le sexe féminin est, normalement, le conservateur et le transmetteur des biens culturels. Il est naturellement, conservateur des cultures archaïques, celui qui mène le plus volontiers les combats d'arrière-garde dans la résistance au procès d'acculturation... La culture magique, la culture animiste, qui refuse d'abdiquer, cherche à se sauver par le pacte diabolique. » La rigueur de la loi peut s'expliquer par l'importance de la réaction, infiniment plus faible à la fin du XVII^e siècle où par surcroît les juges subissent l'influence du rationalisme cartésien.

R.V.S.

SORLIN. Pierre, *La Société française, t. I, 1840-1914*, dans la collection *Sociétés contemporaines*, Paris, Arthaud, 1969.

Un livre sain, un livre tonique, aussi plaisant à lire que l'auteur avoue avoir eu

de plaisir à l'écrire. Dès l'abord, il situe le propos : « Les moments historiques sont brefs ; l'existence humaine, couvrant à peu près deux tiers de siècle, est relativement longue ; elle est faite avant tout de durée, de lente transformation, et c'est d'abord ce mouvement continu qu'il conviendrait de faire sentir ». Curieusement, cette vision neuve bute sur les limites chronologiques qu'il est d'usage d'imposer aux livres d'histoire. L'A. les « avoue cependant » imprécises. Le temps, les années n'ont pas une signification identique suivant que l'on habite à Paris ou dans les Causses ».

Il ne s'agit pas ici d'une étude de la vie quotidienne qui privilégie encore trop l'instant, mais d'une étude globale d'un ensemble de personnes vivant sur un même territoire et partageant des traditions, dont certaines remontent au Moyen Âge et au-delà. Il ressort de cette étude l'image d'une société fort diversifiée, fragmentée en catégories sociales compliquées de particularités locales. Quelques constantes se dégagent. Pour une démographie en faible croissance, de 36 à 39,5 millions entre 1851 et 1911, une stabilité remarquable de la population rurale en faible recul, de 25,5 à 22,5 millions. Le cru porte sur la population urbaine. L'essor de l'industrie amène son produit à dépasser en 1910 celui de l'agriculture. Celui-ci ne cesse d'augmenter cependant malgré une langueur sur la fin du XIX^e siècle, mais le produit industriel marque moins d'hésitation. Le revenu du Français, sans égaler celui de l'Allemand ou du Yankee, se compare avantageusement à celui de l'Anglais à la veille de 1914.

La France, en fait, juxtapose deux sociétés qui ne peuvent se partager entre milieu rural et milieu urbain. Il s'agit plutôt de deux univers sociaux et économiques. A la relative unité des sociétés des villes, spécialement celles concernées par l'industrie, s'oppose la diversité des campagnes influencées par les caractères régionaux. L'accumulation de toutes ces nuances explique la complexité des luttes internes : querelles de régime, de parti, affrontement sur l'Armée, le Clergé, l'école divisent la droite et la gauche, chacune déchirée entre ses tendances propres.

Pour rassurer ceux qui tiennent à la continuité du récit comme à la succession des régimes, une chronologie est placée en fin de volume, avec une illustration dont il est dommage peut-être que soit écarté

le spectacle de la misère ouvrière en regard du confort de la Belle Epoque. Certes, l'augmentation des salaires, due surtout à un meilleur rendement semble assurer aux travailleurs une existence plus décente, sauf à la veille de 1914 ; mais en réalité les grandes variations du coût de la vie entraînent des drames dont les luttes syndicales sont le reflet. L'équilibre apparent de la France du début du XX^e siècle est une des causes de son retard actuel.

R.V.S.

AKAMATSU Paul, Meiji-1868, révolution et contre-révolution au Japon, Paris, Calmann-Lévy, 1968, coll. « Les grandes vagues révolutionnaires ».

S'initier sous la conduite d'un Japonais expert dans la langue de Voltaire, à la grande mutation que connurent les Nippons au cours du XIV^e siècle est un cadeau de choix. L'ère Meiji ou de l'« Epoque éclairée » tire son nom de celui de l'année 1868.

Chaque année suivante fut ainsi nommée jusqu'en 1912, c'est-à-dire durant tout le règne de l'empereur Mutsu-Hito. Il ne s'agit pas alors d'une restauration mais dans un certain sens d'une révolution. Depuis le XII^e siècle, le « shogun » ou « chef d'armée » contrôlait la noblesse militaire des « bushi » avec des alternatives diverses. Il exerce le pouvoir avec l'aide du « bakufu » ou gouvernement. Face au « shogun » et à ses assujettis, les « daimyo » suzerains de nombreux vassaux bénéficiaires de fiefs prélevés sur leur domaines. Ensemble, ils se partagent les terres arpentées à l'exception de celles des temples et du palais impérial lequel compte pour 2% environ. Le « shogun » exerçait sur les « daimyo » une surveillance étroite, illustrée par l'obligation de résider à la cour ou d'y laisser des otages.

L'aspect subversif du catholicisme, religion pratiquée par les humbles, les suspensions à l'égard des Portugais amenèrent la limitation du commerce extérieur. La caste des « cho-nin » ou marchands se développe néanmoins entraînant des mutations économiques.

Si parmi les « bushi » certains se font écrivains et professeurs, d'autres démunis de fiefs se font « ronin » ou brigands. Le malaise exprimé par leur condition rejoint celui ressenti par les gens du peuple aux époques de famine. Plusieurs de celles-ci

entraînent des émeutes dans la première moitié du XIX^e siècle.

Le malaise s'accrut des erreurs perpétrées envers le commerce par le « shogun » incapable de tirer parti de la faiblesse de la Chine révélée par la guerre de l'opium et impuissant devant l'astucieuse pénétration américaine. Le drainage de l'or japonais compliqua les choses. Un parti xénophobe se constitue et se livre au terrorisme. Des troubles éclatent qui entraînent l'intervention des Anglais, des Français, des Hollandais, des Américains. Une première vague de modernisation touche l'armée et l'enseignement. En 1867, une liesse populaire voit se répandre dans les rues hommes et femmes vêtus des vêtements les uns des autres : symbole que le changement est dans l'air. On pense à la « Grande peur » ; le 8 novembre, le pouvoir est remis à l'empereur. Hier, affublée de deux sabres croisés, une noblesse dynamique vêtue à l'européenne s'apprête à changer fondamentalement le Japon. Ces novateurs de bas-rang dans le « bushi » cour-circuitent les masses populaires qui n'interviennent pratiquement pas. Révolution, rénovation ou contre-révolution d'un certain style ?

R.V.S.

DUCHESNE Carly, Comment, pourquoi, quand l'U.R.S.S. est-elle née ? t. I, Comète, Avenue de l'Armée, 20, 1040 Bruxelles.

« Pour que le peuple lise, il faut sans doute qu'on lui en ait donné ne serait-ce qu'une amorce d'envie... » Ainsi s'exprime Marcel HICTER, directeur général de la jeunesse et des loisirs.

« Faisons l'éducation des rois avec l'histoire des rois et l'éducation du peuple avec l'histoire du peuple » écrivait Bossuet.

L'ouvrage ci-dessus s'adresse au lecteur non spécialisé, à l'autodidacte amateur de chronologie et de faits plus que d'explications, l'explication peut venir ensuite dans la méditation solitaire.

Ainsi se justifie l'aspect énumératif des chapitres très courts juxtaposés pour accumuler les noms, les lieux, les dates dont l'incidence fut plus ou moins nette sur les événements de 1917 en Russie. L'anecdote n'en est pas exclue, ni l'allusion percutante. Professeurs et élèves trouveront dans cet aide-mémoire très dense une information dont il serait vain d'encombrer la mémoire, mais bien nécessaire pour poser des jugements éclairés.

R.V.S.

TILLON Charles, **La révolte vient de loin**, Julliard, Paris, 1969, 556 p.

L'auteur nous raconte ici ses souvenirs et notamment ceux de la révolte du Guichen en 1919. Condamné à 5 ans de travaux forcés, déporté au Maroc, il deviendra secrétaire de l'Union régionale des syndicats en 1924.

Après avoir mené une vie politique active, il essaie ici de nous raconter l'histoire d'une vieille famille paysanne.

Ce livre avide de liberté, raconte avant tout l'aventure d'une jeunesse révoltée.

La révolte du Guichen, nous dit-il, m'aurait appris qu'on n'unit pas étroitement la masse pour un objectif politique qui dépasse de trop loin ses idées et ses besoins.

L'auteur spécifie bien qu'il s'agit de souvenirs lacunaires, et non d'un livre d'histoire.

Car la rigueur des grands hommes exclut les sentiments.

J.D.

LEFRANC Georges, **Le Mouvement Syndical, De la libération aux événements de mai-juin 1968**, Payot, Paris, 1969, 29,90 Fr. - 310 p.

Utilisant une vaste documentation officielle ou inédite, Georges LEFRANC part de la réalité telle qu'il l'a vécue et apporte une analyse approfondie des événements qui doit permettre au lecteur de comprendre l'histoire quotidienne.

Il fut un temps où l'histoire syndicale pouvait être suivie en dehors de l'histoire politique. Ce temps est passé, depuis 25 ans, la vie politique et la vie syndicale se sont étroitement mélangées, agissant l'une sur l'autre.

Il ne s'agit pas d'un livre d'histoire générale, ni d'un livre d'histoire sociale. L'ouvrage s'adresse d'abord aux militants syndicaux et politiques.

En étudiant mieux l'histoire, les militants y trouveront des avertissements et des mises en garde. Georges LEFRANC adresse également son ouvrage aux étudiants, aux universitaires. Nous pensons que les professeurs d'histoire seront aidés dans leurs tâches par ce livre qui leur éclairera tous les problèmes syndicaux.

De nombreuses annexes et des éléments de bibliographie terminent ce livre, extrêmement fouillé.

J.D.

DE GRUNWALD Constantin, **Les nuits blanches de St-Petersbourg**, Berger-Levrault, Paris, 1969, 144 p., 20 Fr. F.

Russe d'origine, l'auteur évoque ici ses années de jeunesse vécues sous l'ancien régime. Attaché à l'Ambassade Impériale de Berlin, il apprend à connaître l'Allemagne.

Il nous retrace un tableau de St-Petersbourg, des fameuses nuits blanches. Il nous fait connaître aussi des impressions de Paris, il assiste à la fin de la monarchie, au triomphe de la révolution.

Vivant à Paris, il est retourné souvent en U.R.S.S. et il raconte qu'il a retrouvé un pays régénéré, prospère, s'acheminant vers un grand avenir. D'un style vif, sobre, réservé, l'auteur nous met en contact avec la Russie tsariste, il nous apprend à mieux connaître les Russes et les Soviétiques et nous fait partager sa confiance en l'avenir.

J.D.

CASANOVA Antoine, **Vatican II et l'évolution de l'Eglise**, Editions sociales, coll. Les essais de la nouvelle critique, Paris, 1969, 88 p., 200 Fr.

Le livre d'Antoine CASANOVA explique l'histoire de l'Eglise, le comportement des chrétiens et le rôle de la foi aux différentes étapes de la société. Reposant sur une riche documentation, révélant des faits historiques peu connus, CASANOVA prospecte le champ historique du christianisme et la genèse de sa formation, pour en arriver aux raisons neuves, aux raisons de signification neuve de la foi à notre époque. Il faut remarquer cependant que ce livre donne à l'usage des militants du parti communiste la traduction de Vatican II. Pour Antoine CASANOVA, le processus selon lequel l'action révolutionnaire fait disparaître scientifiquement la foi est entamé. L'auteur veut montrer que le dialogue est sans doute possible. Les masses croyantes dit-il, ont contraint le Concile et l'épiscopat mondial à aller de l'avant sur un certain nombre de questions majeures : croyants et incroyants, communistes et chrétiens, divisés sur la question du Ciel, mais unis pour transformer la terre.

Le dialogue, dit-il en insistant, ne peut se faire que dans le respect des convictions de chacun et non dans la confusion des

concepts et la convergence des philosophies. Quelques textes intéressants et documents émanant du Vatican, complètent ce livre qui, s'il peut être critiqué, comme en parle Mardel SIMON, est cependant une solide base à la réflexion.

J.D.

MENDEL Gérard, *La crise des générations*, Payot, Paris, 1969, 264 p., 22.65 Fr. F.

L'adolescent d'aujourd'hui n'exprime plus, nous dit l'auteur, son désir de prendre la place du père. Il refuse l'héritage et, avec lui, le modèle que lui proposent son père, les adultes et la société.

Pour l'auteur, la cause essentielle de la crise est la révolution technologique. La droite et la gauche communiant dans un même idéal technique, MENDEL voit dans cette situation le germe du fascisme qu'amènerait aussi bien un rétablissement illusoire du père traditionnel, ou de la mère toute puissante et redoutée.

Il propose deux remèdes : La coéducation et une information libre. Ceux qui refuseront l'une et l'autre, nous dit l'auteur, sont ceux qui, hier, refusaient la liberté de la presse, le droit syndical, le droit d'association et le suffrage universel.

J.D.

SOUCHON Michel, *La télévision des adolescents*, Les Editions Vie ouvrière, Bruxelles, 1969, 283 Fr., 278 p.

L'auteur, professeur à l'Institut d'Etudes Sociales où il est chargé d'un cours sur les *mass-media*, à Paris, nous amène à mieux connaître les habitudes, les goûts et les comportements des utilisateurs de la télévision.

Ce livre est essentiellement un rapport d'enquêtes. Les questionnaires de l'enquête d'ensemble ne contenaient que des questions fermées. L'analyse mécanographique a été assurée en mai et juin 1966 par le Centre Electronique et Gestion de l'O.R.T.F.

La première partie du livre essaie de montrer la place que tient la télévision dans l'ensemble des loisirs des adolescents.

La deuxième partie : **Comment les adolescents comprennent la télévision.**

Il résulte que les occupations de loisirs ne sont pas classées de la même manière par des jeunes qui appartiennent à des mi-

lieux sociaux ou culturels différents, ou à des types d'enseignement différents. Pour tous cependant, la télévision apporte, selon les mots d'un jeune, des découvertes, des continents.

Conclusion : un des problèmes les plus graves qui se pose aujourd'hui, est le fossé séparant de plus en plus profondément l'information et la participation.

Cet ouvrage sera fort utile aux parents, professeurs, éducateurs et animateurs culturels.

J.D.

SAURAT Pierre, *Pourquoi tant de colères ?*, Tome 1, *Et aussi tant d'espoirs ?* Tome 2, Robert Laffont, Paris, 1969, 332 p.

L'auteur dirige trois clubs de jeunes et l'association d'éducation populaire du 13^e arrondissement de Paris.

Pierre SAURAT vit parmi ces jeunes voyous, ces blousons noirs, cette anti-société qu'il aime et qu'il veut changer.

Il parvient, à travers des situations vraies, à nous faire comprendre et à guérir.

Jour après jour, il lui a fallu ruser, jusqu'au moment où il n'a plus paru suspect aux jeunes dont il s'occupait et où ils l'acceptèrent. Et tous ces jeunes dont il parle, dans les 2 tomes de son ouvrage, sont aujourd'hui mariés ou sur le point de l'être. Ils mènent une existence sans histoire. Ils se revoient tous. Ils ont appris à vivre.

Ce livre extrêmement attachant pourrait servir de base à un thème d'étude pour la section Sciences Humaines.

J.D.

GUERRES.

Occupants-Occupés, 1792-1815, Actes du Colloque de Bruxelles, 29 et 30 janvier 1968, publication du Centre d'histoire économique et sociale, Bruxelles, Institut de sociologie, 1969.

En provoquant la réflexion concertée sur la manière dont les historiens de la période révolutionnaire française en ont jugé les effets positifs ou négatifs, insistant selon leur tempérament tantôt sur les uns, tantôt sur les autres, M. Robert Devleeshouwert bien connu pour son éminente contribution à l'histoire du Régime français dans le Brabant, aidera à une perception plus net-

te du phénomène révolutionnaire. On en soulignera d'abord l'extraordinaire complexité, pour en dégager ensuite quelques grandes constatations : 1°) l'importance irrécusable des facteurs économiques et sociaux ; 2°) l'incidence écrasante des modes de perception réciproque, occupants comme occupés jugent des choses selon leur optique propre avec tous les malentendus qui en résultent ; 3°) l'influence peu marquée à tout prendre des facteurs linguistique, religieux, voire national, sauf dans certains cas particuliers ; 4°) le rôle de l'événement ou de l'individu.

Il est évidemment impossible de détailler ici toutes les contributions, toutes de haute qualité, mais où nous signalerons celles traitant des anciens Pays-Bas (R. DEVLEESHOUWER) et du Pays de Liège (J. BAYER-LOTHE). Remarquons que la relation occupants-occupés ne se définit pas ici comme relation Français-Etrangers, puisque la politique révolutionnaire à l'intérieur du territoire français traditionnel est aussi traitée, notamment dans de remarquables contributions sur la Vendée et la chouannerie.

Au total, l'enseignement trouvera dans les textes et les discussions de ce recueil abondante matière à éveiller l'esprit critique des élèves de classes supérieures. Entre la pureté de la théorie révolutionnaire et la flamme des espérances messianiques, d'une part, le réalisme cruel des faits particuliers et le mouvement pénible du progrès, de l'autre, l'historien trouvera étroitement lié aux choses toutes les faces de l'homme. Il constatera combien il est vain de croire pouvoir rompre avec son passé. La Révolution elle-même qui se veut nouveauté n'est-elle pas faite avec des hommes du passé, conditionnés par le passé, dont bien peu à une époque où les moyens de diffusion sont encore limités s'élèvent à la conscience claire de la nécessité du changement. On n'en ressentira pas moins, de manière très vive même, l'importance des changements opérés dans les institutions par ce moment éminent du passé des hommes ; mais dans une perspective d'évolution permanente, de longue durée.

R.V.S.

ROBICHON Jacques, Les grands dossiers du III^e Reich, Librairie académique Perrin, Paris, 1969, 500 p.

L'auteur analyse ici quelques grands moments du III^e Reich : La nuit des longs

couteaux, le pacte germano-soviétique, Hitler à Paris, la mort de Heydrich, Tobrouk, le 30 avril 1945 et le procès de Nuremberg.

A la fin de chaque chapitre, les sources sont mentionnées, sources inégales, mais intéressantes.

Dans un style très facile à lire, à la manière d'un journaliste, Jacques ROBICHON nous retrace ainsi l'histoire du III^e Reich, histoire vue à travers certains grands événements.

Ce livre est plutôt un livre de vulgarisation qu'un livre pour spécialiste.

J.D.

GRENIER Fernand, Journal de la drôle de guerre, Septembre 1939 - Juillet 1940, Préface de E. FAGEON, Editions sociales, 629 p., Paris, 1969, 157 fr.

Comme E. FAGEON le dit dans sa préface, le récit que Fernand GRENIER nous donne dans cet ouvrage est instructif, original et passionnant à la fois.

Ce n'est pas un livre d'histoire au sens où on l'entend généralement. Son objet n'est nullement de procéder 30 ans après coup, à l'étude de l'ensemble des faits qui marquent la période envisagée, mais bien plus simplement l'auteur s'en est tenu à recopier pour nous les notes qu'il consignait chaque soir, en ce temps-là, dans ses carnets.

Il s'agit de l'optique d'un militant communiste sur la signification profonde de la drôle de guerre, qui apparaît, dit-il, comme déclarée à l'Allemagne et préparée contre l'U.R.S.S.

Il s'agit d'un témoignage important, puisque écrit au jour le jour. Il nous dépeint l'esprit des soldats, des officiers, des civils, leur moral, leurs émotions, leur inconscience parfois et ceci à travers les petits faits quotidiens.

Témoignage important aussi sur cette France de 1939 où après la signature du Pacte de non-agression germano-soviétique, le gouvernement décide d'expulser les députés communistes de la Chambre, de supprimer le parti, de poursuivre ses membres et d'arrêter les militants les plus actifs comme ceux qui simplement distribuent des tracts.

Ce livre apporte des détails souvent inconnus concernant cette période et une analyse soignée de la presse française de

l'époque, et amène le lecteur à mieux comprendre l'attitude de l'U.R.S.S. et du Pacte germano-soviétique.

Pour cela seulement, et ce n'est pas son seul mérite, cet ouvrage est à conseiller à tous ceux qui s'intéressent à la politique internationale et à ceux qui doivent l'enseigner.

J.D.

CHARLES Jean-Léon, **Les forces armées Belges, 1940-1945**, Bruxelles, Renaissance du Livre, 1970, Coll. Notre Passé.

En rassemblant dans ce petit volume les données relatives à la contribution militaire de la Belgique à la guerre de 1939-1945, l'A. comble ici une lacune. Il trace du même coup une voie qu'il apparaît de plus en plus urgent de creuser. Il procure aux professeurs souvent mal à l'aise devant les publications parues à ce jour en raison de leur valeur très diverse, des matériaux qui pourront être exploités avec les élèves. Connus pour son excellent ouvrage sur la ville de Saint-Trond au moyen âge, l'auteur a trop le souci de l'histoire totale pour voir dans ce petit travail autre chose qu'une contribution à une histoire de la guerre. Celle-ci ressort, en effet, à toutes les disciplines. Il restera aux lecteurs à s'informer sur les mobiles profonds du conflit, l'histoire générale de l'entre-deux-guerres, ses manifestations économiques, sociales et autres. Telle quelle, cette étude nous mène de 1939 au lendemain de la capitulation allemande, elle ne néglige aucun aspect de la lutte. L'orientation bibliographique, les cartes nombreuses rendront de grands services.

R.V.S.

EHRENBURG Ilya, **La Russie en Guerre**, L'Air du Temps, N.R.F., Paris, 1968, 20 Fr.

Il s'agit ici du 5^{me} volume des mémoires d'EHRENBURG, c'est-à-dire son témoignage sur la guerre en Russie de 1941 à 1945.

Il a vu l'arrière comme le front, les grands hommes comme les plus humbles combattants.

Il nous raconte l'héroïsme, la résistance de ses compatriotes, il découvre les coulisses de la diplomatie, il nous fait d'inoubliables portraits de De Gaulle, de Bidault, d'Edouard Herriot, de Staline.

Il s'adresse à ses compatriotes, à ses frères et sœurs.

Le livre se termine par le dernier jour de la guerre, jour dit-il où il ne s'est jamais senti aussi proche des autres hommes. A travers les chagrins, à travers la résistance, il avait appris à mieux connaître les hommes, c'est-à-dire à mieux les aimer.

J.D.

FERRIERE Serge, **Chemin Clandestin, 1940-1943**, Julliard, Paris, 1968, 332 p., 15,50 Fr. F.

Résistant de la première heure, Serge FERRIERE a, dès 1940, créé une des premières chaînes de la résistance. Rédacteur en chef des Combats, il représenta ce groupe à l'Assemblée consultative.

Ce livre raconte la formation du mouvement : « Dans la nuit, la liberté » ainsi que les ou la mission à accomplir.

Ecrit d'une façon attachante, ponctué d'avis personnels, de textes, ce livre à la gloire de la résistance, est tout à la fois un livre d'histoire et une biographie.

Quelques textes terminent cet ouvrage, textes émanant de résistants, ainsi que quelques tracts et recommandations.

J.D.

REMY, **Le Pianiste**, Editions France Empire, Paris, 1969, 253 p.

Dans les réseaux de renseignements et d'action du combat clandestin, on appelait **pianistes** les opérateurs radio.

De tous les combattants de l'ombre, ce sont eux qui ont payé le plus lourd tribut.

Dans ce roman, le Colonel REMY met en scène des personnages et des événements imaginaires ou fictifs. Mais le problème posé n'est pas une invention. Il s'agit d'un opérateur radio dont les accointances suspectes furent révélées à REMY en 1942 et qu'il fallut, en dernière minute, condamner. En fait, il avait par certains abandons, mérité le coup de revolver final de son chef de réseau. Le Colonel REMY, ici, dans le dialogue atteint certaines perfections. A aucun instant, nous ne trouvons de ces phrases commerciales. Il passe magistralement du milieu bistrot au milieu grand restaurant de luxe, où les agents de l'espionnage se rencontrent et se livrent à des tours de passe-passe.

Les interrogateurs soumis à l'Amiral CANARIS, étaient d'une autre espèce et

d'une plus belle qualité que les brutes de la Gestapo. Ceci ne les empêchait nullement de pratiquer le système de la baignoire glacée. Nous savons que le Colonel REMY est un héros de la résistance, c'est un impitoyable observateur, ses récits apportent toujours des renseignements sur cette période dramatique et encore si mal connue de notre histoire.

J.D.

JACQUELIN André, **25 ans après - La juste Colère du Val d'enfer**, Promotion et Editions, Paris, 1968, 35 fr., 284 p.

L'auteur a participé à la guerre d'Espagne, et lorsque la seconde guerre mondiale éclate, il est mobilisé pour la seconde fois.

Dès juin 1940 il engage le combat clandestin. Arrêté très rapidement comme journaliste, il sera relâché en 1942 et gagne, à ce moment-là, le maquis.

La résistance doit être présentée comme une page d'histoire, nous dit l'auteur, digne d'être prise en exemple.

Il entend montrer, dit-il, le véritable visage de la résistance. Jamais le débarquement allié sur les plages de Normandie ou de Provence n'aurait été possible, sans la résistance française intérieure.

Que ceux qui veulent réhabiliter la cause du Maréchal PETAIN ne l'oublient pas. Ce livre, écrit dans un style très personnel, est une sorte de réquisitoire, un appel à l'union, pour sauver la France et le monde d'une nouvelle montée du nazisme.

Livre passionné et par là sympathique, que tous ceux qui s'intéressent à l'histoire de la résistance, devraient avoir lu.

J.D.

MEYER Daniel, **Les Socialistes dans la Résistance**, Presses Universitaires de France, 247 p., Paris 1969.

Secrétaire général du parti socialiste clandestin et membre du Conseil National de la Résistance, Daniel MEYER retrace l'histoire d'une action politique.

De nombreux documents illustrent le récit de ce combat.

L'auteur rappelle l'absence presque totale d'archives, où ce qui revient à peu près au même, l'existence de notes diverses, éparses, rarement datées.

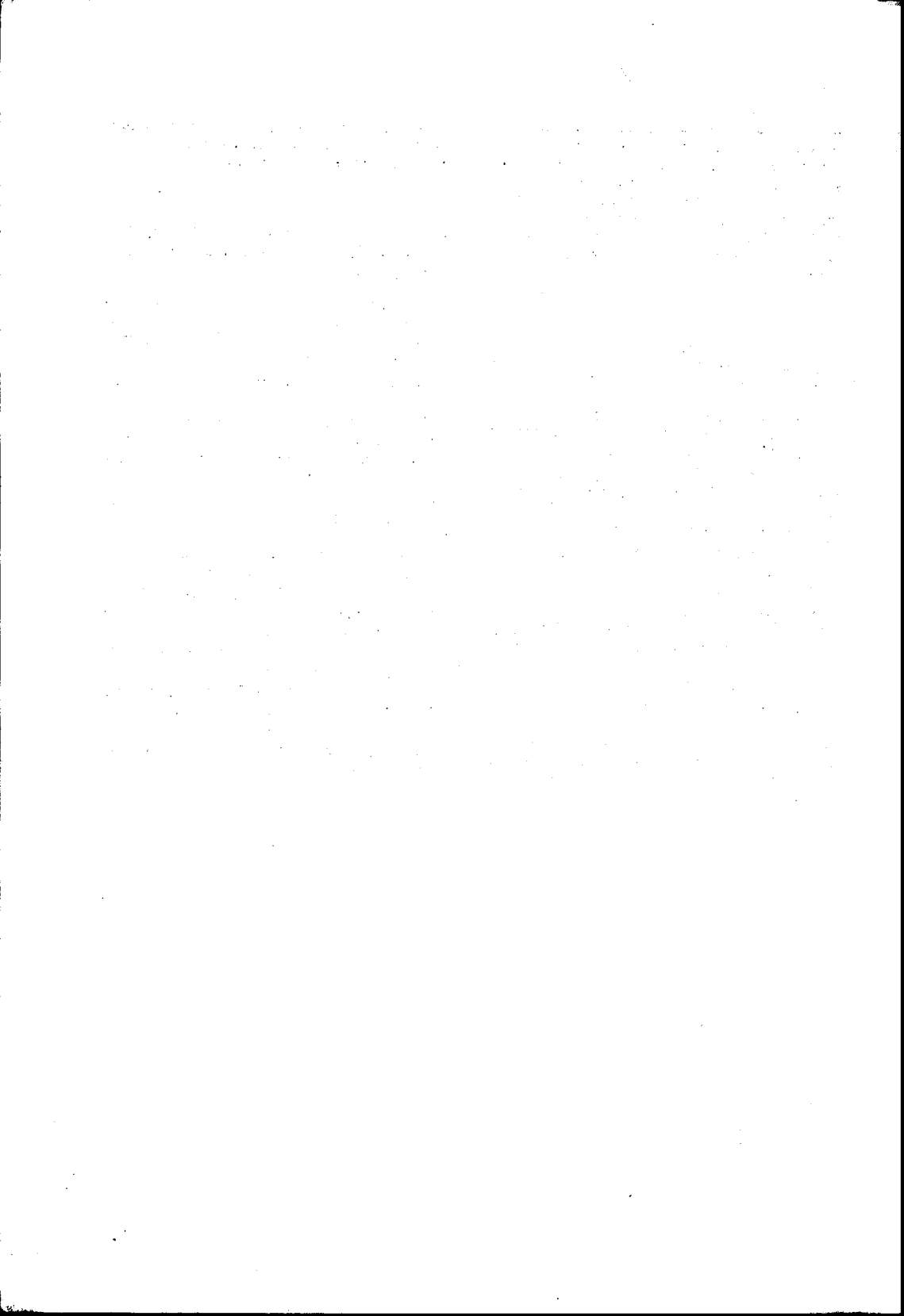
Il dut opérer lui-même un tri dans les souvenirs et rappelle que des failles aussi ont dû s'y glisser.

Cependant, il fallait absolument que l'histoire du parti socialiste clandestin soit écrite. L'auteur rappelle cependant qu'il ne s'agit nullement d'une œuvre d'historien et que les pages qu'il a écrites s'inscrivent dans un ensemble qui reste encore à écrire.

Il nous parle du parti en 1940, de l'organisation du procès de Riom, du groupe Jean Jaurès, des difficultés politiques.

De nombreux documents déjà cités permettent de comprendre quelques-unes des difficultés politiques d'aujourd'hui.

J.D.



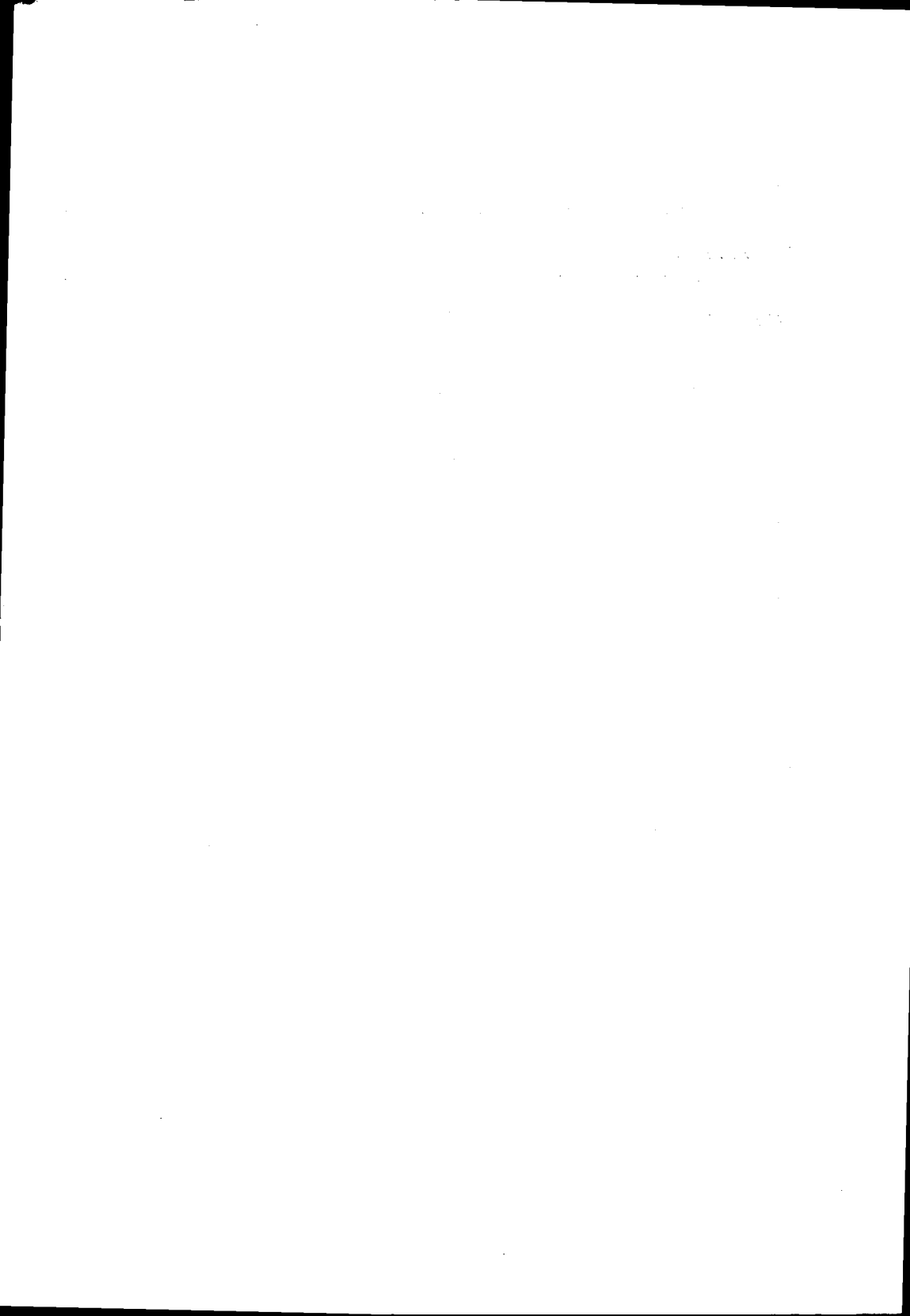


TABLE DES MATIERES

	Pages
TRIBUNE LIBRE.	
FREILINGER Hubert : <i>Doit-on se passer de l'histoire ?</i>	5
DIALOGUE avec	
<i>Le Conseil de l'Europe</i>	15
INFORMATION HISTORIQUE.	
ANDRE R. : <i>Le diagramme de Lexis - Son utilité en démographie</i>	27
VILAR Pierre : <i>Problèmes historiques autour de l'Amérique latine</i>	37
DEPREZ Marcel : <i>Histoire populaire et recherches villageoises</i>	62
INFORMATION PEDAGOGIQUE.	
JAUMAIN A. : <i>Développement des aptitudes - Guide analytique et classement par niveau</i>	69
LEÇONS-TYPES.	
BRIEGLEB Pervenche, GODFROID A., GODFROID-LAURENT Arlette, ROBBRECHT R. : <i>L'homme et la justice</i>	90
CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE.	
par Josette DEBACKER	107
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.	
NOTES ET GLANURES	117

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