

P8941B

23-1970

17 FÉV. 1971

511

CLIO

CAHIERS - NUMERO 23



SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1970 - N° 23.

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUWIER - 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.

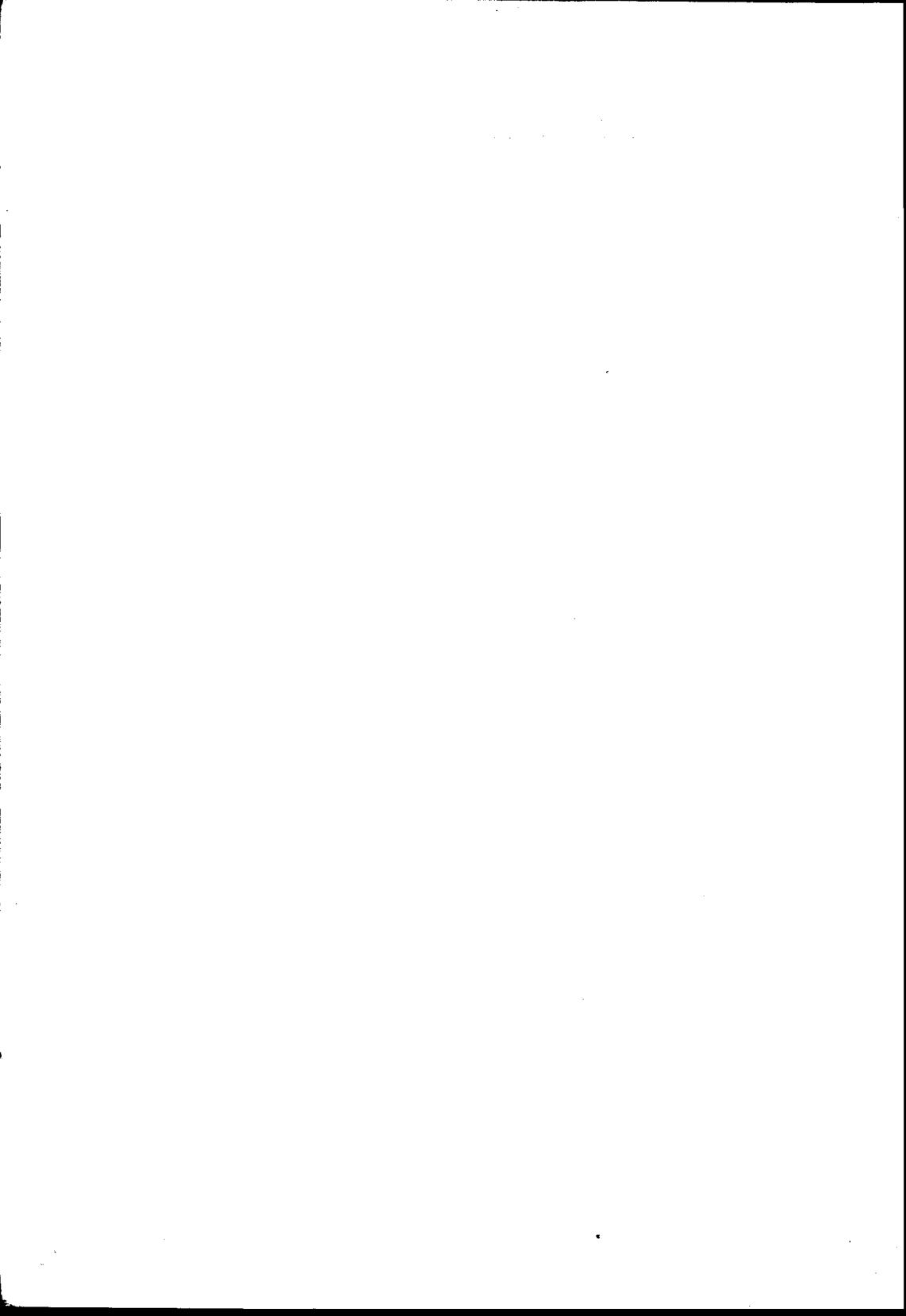
Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

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

Publié avec l'aide financière du Ministère
de l'Education Nationale et de la Culture française.

CAHIERS DE CLIO



TRIBUNE LIBRE



EXPERIENCES ET REFORMES

Le Département de la Recherche scientifique à l'*Institut pédagogique national* a publié ses idées et son programme. L'article du « MONDE » signé de M. Legrand (12 septembre 1968) et la copieuse publication « *Programmes de recherche 1968-1969* » (129 pages) font le point sur un chapitre très important pour améliorer sa façon d'être et son rendement.

Le programme est vaste et l'on est frappé de voir que déjà des conclusions apparaissent et que la recherche pourrait bientôt déboucher sur des réformes, si du moins, ayant vu le meilleur, il est décidé de passer à l'application. Toutes les études proposées sont intéressantes et urgentes, ce qui signifie qu'elles sont fondées en nécessité. On regrettera cependant que la partie « sociologie » *in-fine* soit si modeste. Entre le sujet et l'objet, entre le maître et l'élève, entre la procédure pédagogique et la matière didactique, on a choisi dans la majeure partie des cas ce qui est le plus facile, le mieux défini, le moins changeant c'est-à-dire la matière à enseigner. A se cantonner trop étroitement dans ce domaine, il y a des risques, car enfin le savoir est transmis et reçu, et les deux bouts de la chaîne ne sont pas moins importants que le précieux fardeau à transporter. A vrai dire c'est là l'objet d'études de sociologie, il conviendrait alors de faire entrer cette discipline plus ouvertement dans la recherche pédagogique. En effet, c'est réduire à la seule « instruction » le rôle de l'école. Mais personne ne croit plus à l'instructeur désincarné (une étude, il est vrai, sera menée sur le « rôle » du professeur télévisé). Notre première demande tend donc à élargir l'extension de la recherche, quitte à réduire en profondeur celle qui est engagée.

Des mathématiques modernes certes mais aussi des maîtres modernes (et pas seulement des volontaires fanatiques et prêts moralement et intellectuellement à surmonter toutes les difficultés). Il ne suffit pas de découvrir les mathématiques adaptées aux temps futurs : il y faudra des élèves pour les manipuler et des maîtres pour les enseigner.

On répondra facilement à ce grief en disant que c'est bien évident, et qu'en même temps que la matière, la classe entière est testée. Je crois cependant que l'expérience est faussée si elle reste limitée. Nous croyons qu'il faut l'étendre le plus largement possible. Aux si nombreuses réponses « Néant » du catalogue, qui terminent la question : « Extension souhaitée », il faut au contraire dire que l'expérience sera tentée partout où quelqu'un voudra bien s'y essayer. Dans l'état actuel

de la recherche, celle-ci va se faire dans un nombre réduit d'établissements et, ce qui est plus grave, d'établissements *choisis*. Certes, la garantie scientifique est totale, mais la valeur exemplaire est nulle. Le problème est de savoir aujourd'hui si on a besoin en premier lieu d'une matière rénovée et excellente ou s'il n'est pas plutôt nécessaire de faire rentrer l'innovation utile, même cahin-caha, dans un corps enseignant qui a de multiples raisons d'être et de rester conservateur. La tactique de la recherche semble être la suivante. Lorsque l'expérience aura été réussie et les hypothèses de travail vérifiées, il sera facile et clair de les rédiger en instructions, qui, lorsqu'elles auront été publiées, seront appliquées.

Nous ne croyons pas à ce processus. La vérité peut être aveuglante et rester ignorée (exemple : *la docimologie*). Il faut que les *Instructions officielles* touchent un personnel instruit pour qu'elles puissent avoir quelque efficacité. Il est plus urgent de comprendre les maîtres (on est assez avancé en ce qui concerne les élèves) que de parfaire tel mécanisme de transmission du savoir didactique.

La première tâche de la recherche est de savoir comment ses résultats seront reçus ; l'étude psychosociologique des maîtres est donc fondamentale.

Nous proposons ainsi d'utiliser cette recherche et ces directions si variées et si bien étudiées pour sensibiliser le corps enseignant. Il existe de par les écoles de tout type et de tout niveau des enseignants isolés, qui comme la totalité de leurs confrères n'ont reçu aucune formation pédagogique, mais qui se la sont donnée, plus ou moins ferme, non tellement dans la lecture ou l'étude des livres techniques de pédagogie, mais par l'exercice même de la vie de citoyen. Ils en savent autant ou plus que les chercheurs sur la finalité de l'enseignement, mais ils manquent d'information sur les moyens et sur le contrôle de l'efficacité de ceux-ci. Le catalogue des opérations de recherche peut leur fournir ces procédures. Aussi proposerions-nous de publier les protocoles de ces recherches avec un luxe de détails tel qu'une personne raisonnable puisse mener à bien les opérations. Certes, les chercheurs sont trop peu nombreux pour tout contrôler et il est assuré que nombre de ces « expériences » seront scientifiquement inutilisables. Nous pensons cependant qu'aucune ne rendra ridicules les idées du chercheur. Nous mettons en avant ici l'idée d'une « recherche vulgaire », avec la croyance que les enseignants, sans être tous capables de respecter toute la procédure scientifique (à quel chercheur n'est-il pas arrivé quelque malheur de cet ordre ?), subiront de par ces essais et l'étendront par leur conversation le retentissement d'idées nouvelles. Agir autrement, réserver à quelques-uns le droit à l'expérimentation, c'est se créer une expérience *in vitro* qui ressemble trop à l'ensemble du travail mené dans les classes françaises.

Pourquoi ne pas imaginer que les « expérimentateurs » novices et de bonne volonté demanderont au cours de l'année, des conseils

aux responsables, les rencontreront peut-être et seront de toutes façons dans l'obligation de faire un compte rendu en fin d'année ? Les échecs seront jugés, les succès seront comparés à ceux de l'expérimentation serrée (celle des établissements sélectionnés).

En proposant cette extension, que faut-il craindre ? Un trop petit nombre de candidatures ?, ce qui rendrait encore plus urgent le problème posé de l'application des *Instructions officielles* et témoignerait d'un refus de changer (alors à quoi bon la rechercher !) d'un trop grand nombre de postulants ? Rien ne leur serait promis : à l'aide fournie au départ pourrait peut-être être ajoutés (ou refusés, selon le cas) : libellé de questionnaire, aide intellectuelle avec toutes les réserves que le chercheur retiendra par-devers lui, montrant que l'hypothèse n'est pas la conclusion, que le tâtonnement, voire l'erreur sont licites sinon nécessaires, etc... les enseignants sont-ils des gens de bonne compagnie, avec lesquels il est possible de converser, d'échanger des hypothèses provisoires ou ne sont-ils que des agents chargés d'appliquer ?

La revendication émise est profonde : elle tend à affirmer que tout enseignant, parce qu'il agit, est en même temps chercheur. Ce qui est vrai dans l'enseignement supérieur l'est aussi jusqu'à l'école maternelle. La division ici n'est pas horizontale mais verticale. C'est à une démocratisation de la recherche pratique que nous souhaiterions aboutir. Celle-ci conduira peut-être à des compromis pragmatiques qui pourront dangereusement infléchir la ligne de pensée théorique, mais les problèmes immédiats sont là et l'état d'avancement de la science pédagogique est meilleur que celui (des enseignants, en lesquels nous verrons des victimes) d'un système qui a toujours refusé de donner à la pédagogie ses lettres de noblesse universitaire.

Un autre avantage apparaît à cet élargissement que nous proposons. Existe-t-il une recherche, — ou est-elle en cours ? —, sur les expériences empiriques menées isolément par les enseignants ? Comment se fait-il que le processus de la recherche puisse se faire à sens unique, déductivement, du haut et à partir d'idées d'origine savante (mathématique moderne, grammaire structurale, etc...) ? Faut-il considérer comme négligeables les essais individuels, les expériences particulières ? Faudra-t-il plusieurs fois recommencer Freinet, faudra-t-il ignorer la pédagogie institutionnelle, faudra-t-il continuer à feindre que l'unité sociale est telle qu'elle requiert un enseignement unifié ? Les écoles des bidonvilles sont très instructives, celles des inadaptés également. Ce travers de l'école normale française qui connaît et reconnaît les seuls *maîtres* d'école d'application, mais par là ignore les causes du chahut chez les mauvais maîtres doit-il être transféré à la France entière ? Et si un instituteur de campagne nous dit que le langage de la télévision n'est pas perçu de son auditoire (vocabulaire, syntaxe, tours littéraires, etc...), faudra-t-il lui dire de venir en ville ?

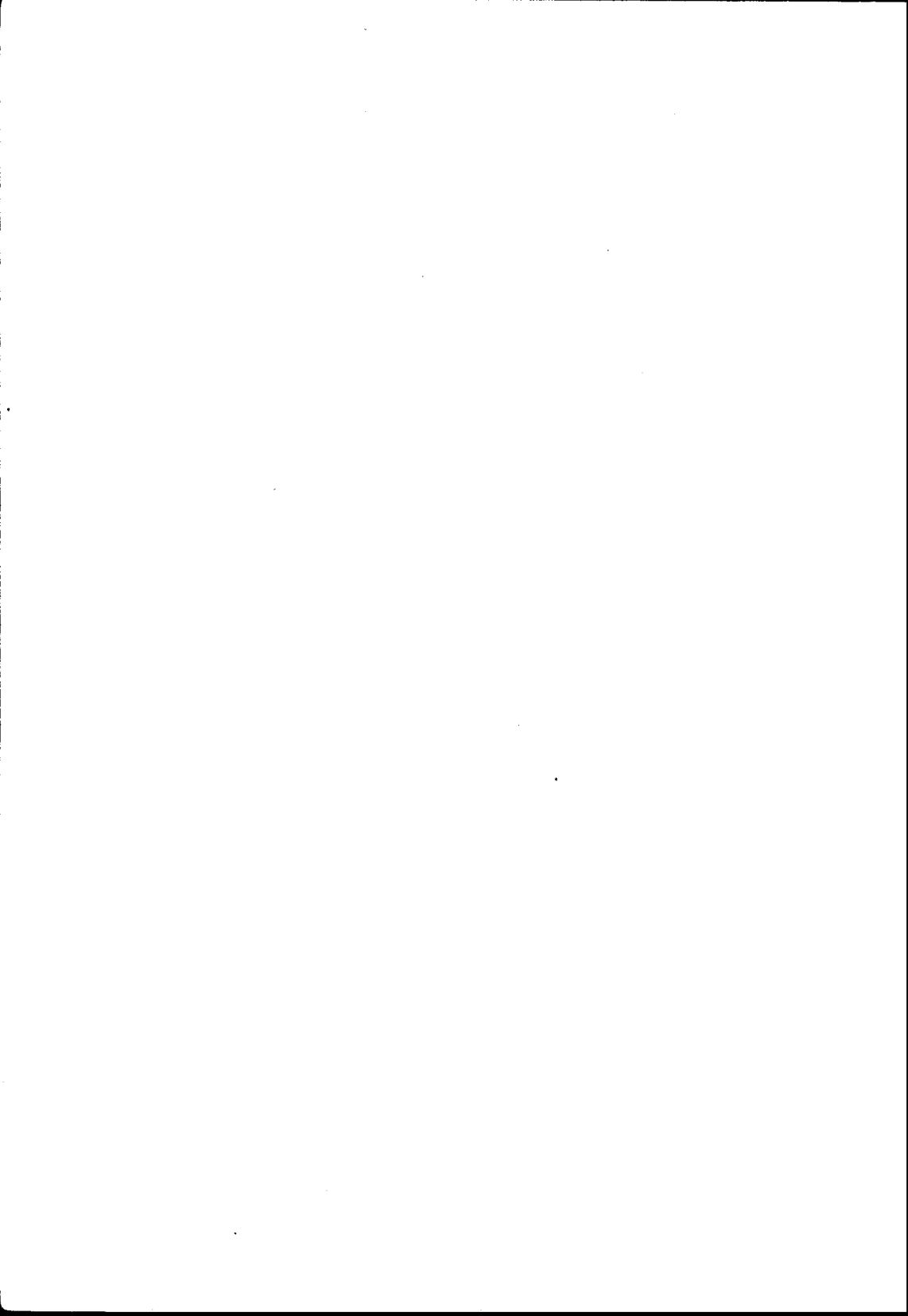
La recherche continuera à apparaître (et elle s'en plaint paraît-il) comme un enclos plein de mystère, étranger à la vie, respecté certes mais étranger. Si la recherche doit d'abord démultiplier ses capacités de recherche, elle doit aussi faire appel à tous les volontaires, elle doit également vivifier son programme en auscultant les besoins du corps enseignant et en tentant de discerner ce qu'il cherche. En un mot, le corps enseignant doit devenir l'objet premier de la recherche pédagogique. Au point où en est l'université il faut concevoir que la recherche assume un service social et non seulement une activité intellectuelle ; elle travaille pour trouver et pour aider la génération qui vient. La société fait des efforts pour obtenir la disparition des fléaux (maladies, inondations, etc...), la recherche pourrait agir avec des objectifs clairs pour réconcilier la société avec elle-même. Il nous semble qu'elle y parviendra en attirant le plus possible d'enseignants à réfléchir sur leur travail. Si elle peut ainsi aider chaque maître à être en classe ce qu'il doit être, elle aura plus affermi l'Education Nationale qu'en aidant à rédiger des codes et règlements que la rapidité d'évolution de notre temps risque de rendre très vite caducs.

C'est à l'homme qu'il faut faire confiance, dans son métier.

R. LEMAIRE,

Centre départemental de documentation
pédagogique de Beauvais.

DIALOGUE



LE CIVISME DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Depuis plusieurs années déjà, un groupe de jeunes professeurs animé d'un vif esprit de recherche dans la solidarité travaille à établir les bases d'un enseignement nouveau style.

Sans forfanterie, avec un grand souci pratique, l'équipe d'ENSEIGNEMENT 70, comme il se nomme, se penche en septembre de chaque année sur un problème préoccupant. En 1969, l'INSTRUCTION CIVIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE a retenu son attention. Chez nos bons amis du Sud, histoire, géographie et instruction civique sont souvent confiées au même professeur. Ceci permet des implications, des coordinations que nous restons encore chez nous, hélas, à souhaiter.

Dans le souci d'élargir notre information au moment où dans l'enseignement rénové le vent est à la pluridisciplinarité, à l'actualisation et à l'exercice des aptitudes sur une base attractive pour les élèves, jeunes gens et jeunes filles de leur temps, nous avons cru bon de céder la parole aux animateurs et aux participants de ces débats. Nous avons spécialement retenu ce qu'ils disent concernant la politique à l'école. Nous livrons leurs constatations, leurs idées, leurs vœux, à vos méditations.

LA REDACTION.

LA « POLITIQUE A L'ECOLE »

INTRODUCTION

L'expression serait à bannir, car elle est équivoque : s'agit-il de la formation politique, économique et sociale ? Est-ce la propagande de l'Etat ou d'un groupe prépondérant ? Est-ce la réflexion sur la politique ou l'action politique ? Sa fortune date de Mai-Juin 1968 lorsque les adultes l'ont brandie en signe de refus. Mais pour refuser quoi ? Des motivations qui se situent à des niveaux fort différents se sont additionnées :

- le refus légitime d'une propagande totalitaire sur des jeunes aisément maniables ;
- l'apolitisme comme doctrine : à la fois valeur dominante de notre société où le politique est systématiquement dégradé ou présenté comme si compliqué, qu'il ne peut être que confié à des techniciens qui trouveront la solution idéale. Ce dernier aspect est plus nocif et il a été renforcé par la V^e République avec tant de constance que beaucoup croient en toute bonne foi qu'il n'existe jamais qu'une solution à une même difficulté.
Ajoutons que ce courant a trouvé un terrain accueillant dans le monde enseignant où le respect du pluralisme de notre société est plus vécu au travers d'une conception neutre et abstentionniste de la laïcité que par la libre expression de tous sur tout.
- la crainte d'introduire dans le système scolaire un élément nouveau — la politique — qui n'achève de le désorganiser et de le mettre hors d'état de fonctionner. Cette peur traduit bien l'ampleur de la crise culturelle révélée en Mai-Juin 1968.

Le refus d'écouter les jeunes, au nom d'une certaine image de la jeunesse : « ils ont à apprendre, à écouter, à se taire », « ce n'est pas leur affaire », « on fera bientôt de la politique au berceau » ; ces expressions sont courantes et d'autant plus fréquentes que les adultes n'aiment guère se faire donner des leçons de morale civique par les adolescents. Or, pour une part, c'est ce qui s'est produit en Mai-Juin 1968.

Tout se passe depuis comme si la société française ne se maîtrisait plus quand elle entend parler de « politique à l'école » ; les réactions deviennent exclusivement passionnelles. Et par certains aspects, le

politique serait un tabou, comme la sexualité, pour la société française d'aujourd'hui, dont la remise en cause toucherait au tréfonds inconscient de son équilibre. Il y aurait une belle étude à faire des mécanismes qui ont joué dans le monde adulte : peur profonde, vite enfouie derrière la dénonciation des « excès », peur toujours présente et refus en bloc du problème posé. Il est symptomatique à cet égard qu'aux dernières élections présidentielles la seule question discutée à propos des lycées ait été la plus ou moins grande fermeté à l'égard de la « politique à l'école ». Malheureusement, la répression n'y pourra rien : la « politique » est déjà dans l'Ecole, car la formation des jeunes n'est pas un sujet neutre et dénué de conflits. Il serait étonnant que les adolescents soient les seuls à ne pas pouvoir donner leur avis sur une matière qui les concerne au premier chef.

Il est de bonne méthode lorsqu'on désire définir une notion complexe de préciser d'abord ce qu'elle n'est pas. Or, toute instruction civique comporte des risques qu'elle doit éviter :

- *être coupée de l'ensemble du contexte éducatif* et réduite à une discipline isolée alors que l'éducation de la conscience politique est par nature interdisciplinaire ;
- *être envahissante* : si tout l'humain peut être d'une certaine façon perçu comme politique, la vie n'est pas que politique. Il importe donc de conserver un équilibre et de faire découvrir aux jeunes que d'autres choses ont leur importance. Un trop fort accent sur le politique entraînerait ipso facto l'écœurement du politique, maladie plus grave que l'apathie, dans la mesure où elle empêche toute prise de conscience ultérieure ;
- *être encyclopédique*, en faisant croire aux jeunes que la politique est d'abord affaire de savoir ;
- *être désincarnée*, en portant sur des problèmes qui ne correspondent pas aux préoccupations des jeunes, à leur sensibilité (c'est-à-dire leur capacité affective d'étudier un problème), à leur capacité de compréhension intellectuelle. Noyés dans l'abstraction, nos élèves ne manqueraient pas alors de refuser toute initiation politique, économique et sociale ;
- *être totalitaire* : j'entends par là le risque évident que les jeunes soient inconsciemment pris dans un système fermé sur lui-même ; la classe d'instruction civique devient alors le monopole du maître dans un cadre où les élèves n'ont pas le droit de s'exprimer ou plus subtilement, n'ont que la liberté d'approuver les thèses du professeur ; elle peut être aussi sous l'apparente liberté de discussion le champ de bataille de deux groupes minoritaires et opposés qui créent une atmosphère d'oppression intellectuelle pour les autres ;
- *être intellectualiste* : c'est-à-dire un temps où l'on énonce de beaux raisonnements qui décomposent tous les aspects d'un problème sans montrer où se situe le choix politique, sans mettre en valeur les types d'actions possibles, leurs contraintes, etc. ;

- *être victime de l'alibi technocratique*, en évitant soigneusement de mettre en valeur les choix qui sous-tendent l'élaboration des solutions aux problèmes techniques, les rapports de forces qui forment l'essentiel de toute vie politique, les différentes échelles de valeurs — ou projets sur l'homme — qui vont permettre de choisir entre deux ou trois solutions ;
- *être source de scepticisme*, en prétendant sous prétexte d'objectivité que « tout se vaut », que « rien ne change » et autres sornettes que l'on entend couramment ;
- *être inexistante* : le contexte actuel peut accentuer un risque dont l'origine profonde est l'incertitude sur les finalités et les méthodes de l'instruction civique, renforcée par un masochisme de l'incompétence ;
- *être facultative* : l'instruction civique serait remplacée par une initiation économique et sociologique parfaitement apolitique, et le politique serait relégué au foyer socio-éducatif où il ne concernerait qu'une partie des élèves et où il prendrait le visage de la table ronde à quatre interlocuteurs de bords différents, s'invectivant copieusement et en général sur des aspects mineurs. Il n'est pas besoin d'être grand clerc pour prédire en ce cas des résultats néfastes.

Autant dire que l'instruction civique doit naviguer en permanence entre les écueils. Elle est pourtant indispensable. Il est vrai que les autres disciplines, et l'histoire et la géographie plus particulièrement, sont indirectement éducatrices de la conscience politique. Cependant, la transposition sur le terrain de l'actualité des méthodes et des préoccupations ainsi acquises ne se fait pas automatiquement. Il faut pour cela — et c'est la tâche de l'instruction civique — un apprentissage autonome et l'étude pour elle-même des mécanismes économiques, sociaux et politiques contemporains.

Pour qui désire aller de l'avant, les *problèmes* ne manquent pas de surgir.

1° Peut-on étudier l'actualité la plus brûlante ?

La Tchécoslovaquie, le conflit israélo-arabe, l'élection présidentielle, le Vietnam ont-ils leur place à l'Ecole ? et si oui, laquelle ?

Il est plus courant qu'on insiste sur les risques que sur les avantages. Il y a danger d'empoignades, de débats vifs et passionnés, mais au nom de quoi interdirait-on à des jeunes la tolérance que notre société libérale accepte pour les adultes ? On entend dire beaucoup de bêtises par les adultes en de nombreuses occasions, sans les sanctionner ; les élèves ont droit eux aussi à l'erreur, ne serait-ce que pour pouvoir s'y mesurer. Surtout, l'étude de l'actualité est une exigence éducative : c'est sur les problèmes qui ont une dimension passionnelle qu'il faut éduquer, afin d'apprendre à déblayer avec les moyens du bord

une question controversée. Les choix dans la vie quotidienne relèvent aussi de l'irrationnel et il est factice de vouloir tenir les jeunes en dehors de cette réalité. Enfin, taire l'actualité — mais c'est une évidence que de le rappeler — est en soi une prise de position politique, un encouragement à cet apolitisme ambiant que nous dénonçons.

2° Peut-on se passer d'un projet de civilisation commun ?

Toute éducation suppose un projet de civilisation. Le libéralisme du XIX^e siècle en était un. Qu'en est-il aujourd'hui ? Peut-on laisser exprimer des attitudes racistes dans une classe sans réagir ? Si on intervient, au nom de quoi ? Pourquoi sur le racisme et pas sur l'injustice sociale ? Est-il possible de définir un projet commun, acceptable par le plus grand nombre, sans tomber dans le dogmatisme ?

3° Quid du maître ?

Doit-il, comme on le lui demande de plus en plus, annoncer ses options ? Peut-être faut-il s'entendre sur le terme *option*. J'entends par là, non pas l'intervention à tel moment pour dire ; « voilà ce que moi, professeur, et Monsieur Untel, je pense de tel problème », qui elle ne pose aucun problème parce que pratiquée de longue date, mais l'affirmation en début d'année par exemple sous des formules du genre « je suis militant syndicaliste », ou « je suis de gauche » ou « j'appartiens à tel parti politique ou à telle confession ». Deux objections viennent automatiquement à l'esprit et elles sont de poids :

- nous avons à initier à une méthode. Le risque est clair dès lors que nous affirmons une option de ce genre : que l'élève associe la méthode à une orientation politique qu'il déteste, et repoussera l'un avec l'autre ;
- le rapport affectif maître-jeunes se complique par l'introduction de clivages supplémentaires dans la classe.

Il importe cependant de ne pas oublier ce qui a pu motiver de telles demandes dans certaines classes du second cycle. D'abord la question posée au professeur dans un souci de clarté et d'honnêteté : dis-nous qui tu es ? Lorsqu'elle vient de la sorte, et heureusement c'est rare pour l'instant, il est difficile de l'esquiver. Ma réponse — toute provisoire — serait la suivante : dites-moi qui vous êtes et je vous dirai qui je suis. Mais un autre cas peut se présenter : l'existence des bruits de couloir. Des calomnies circulent, des traditions s'installent, et avec des classements religieux et politiques erronés. Cela peut avoir sur le fonctionnement de la classe des conséquences néfastes. Mieux vaut alors que le professeur clarifie la situation. D'ailleurs, le pluralisme des options au sein de l'équipe enseignante relativise l'étiquette personnelle de chacun. En ce domaine, tout est affaire d'opportunité et de tact : aucune attitude n'est exempte d'inconvénients.

4° Quid des parents ?

Certes, il est incontestable que les débats d'actualité, par exemple, constituent un terrain où l'autorité traditionnelle de la famille est battue en brèche (exemple : débat sur la pilule). Remarquons toutefois que dans notre société c'est un fait de civilisation que le recul lent mais général de l'autorité des parents, qui tend à se restreindre comme une peau de chagrin aux dix à douze premières années. Nous sommes bien obligés d'en prendre acte. Et par ailleurs nous ne devons pas trop nous préoccuper des répercussions sur les familles de ce que nous faisons en classe, sous peine de devenir de perpétuels anxieux. Ce qui ne veut pas dire que nous devons faire n'importe quoi, n'importe comment !

5° L'équilibre des élèves

La vie politique est par nature un lieu de conflits : nous devons nous poser la question de la nature des problèmes politiques qui sont le mieux adaptés à chaque âge, à la fois parce que le conflit est supportable et parce qu'il oblige à se dépasser. Nous ne pouvons que renvoyer la question à l'attention de psychologues astucieux.

6° L'apprentissage de l'action politique

L'objectif est tâche de l'Ecole et si oui, à quel niveau ? Quel type d'action politique ? Sur quel terrain ? Je ne prends qu'un exemple : devons-nous accepter l'existence officielle des groupes politiques dont chacun connaît la présence clandestine dans les établissements scolaires ? Il n'est pas sûr qu'il faille immédiatement répondre par la négative.

Le terrain d'apprentissage de l'action politique n'est-il pas la vie du lycée, les élections de délégués, « la participation », la gestion du foyer socio-éducatif ? Mais alors prenons conscience que les adultes envoient sans préparation aucune des jeunes dans des institutions où ils se trouvent devant des administrateurs, des professeurs, des parents sûrs d'eux-mêmes et de leur expérience, habiles à utiliser toutes les ficelles du fonctionnement d'une assemblée. « Rien n'est plus injuste que de traiter également des inégaux » disent quelque part les enfants de Barbiana dans *Lettre à une maîtresse d'Ecole* : n'avons-nous pas à compenser cette inégalité foncière, à apprendre aux élèves la manière de bien lire un budget d'établissement, de modifier un ordre du jour, de se servir des comptes rendus de séances, de faire un point d'ordre, etc... ? Si nous assumons cette responsabilité — et comment y échapper ? — nous allons être accusés de manipuler les jeunes. Il faut le savoir et se contenter de dire que notre abstention permet aussi une manipulation, celle de ceux qui savent : c'est la plus pernicieuse.

DISCUSSION

1° Dolt-on distinguer entre le 1^{er} cycle et le second cycle ?

La coupure que depuis Mai-Juin on semble vouloir trouver naturelle au niveau de la troisième est loin d'être évidente. S'il est certain que les préoccupations des sixième et cinquième sont souvent loin de beaucoup de problèmes contemporains ou vécues au travers d'une imagerie simpliste, au-delà, les problèmes qui intéressent une classe de quatrième et une classe terminale sont souvent identiques, seul le niveau d'appréhension est différent.

2° Quelle part faire au scientifique dans l'instruction civique ?

La question comporte deux réponses. Il importe d'abord de définir pour chaque âge le viatique scientifique (notions, mécanismes) vraiment indispensable, en laissant tout le reste de côté. Mais c'est aussi une attitude d'esprit caractérisée par la volonté de comprendre. Le scientifique ce n'est pas seulement un contenu de corrélations, c'est une sérénité affective qui permet d'acquérir une méthode simple d'étude des problèmes (par exemple, ce principe fondamental de replacer tout problème dans son contexte global : économique, social, culturel, temporel et spatial), et qui postule qu'on ne peut pas dire n'importe quoi, que toute opinion doit être justifiée. Or cette vision scientifique du politique n'est pas encore acquise par les adultes, et d'abord par les enseignants. Elle est cependant essentielle à transmettre.

3° Ambiguïté de la formule « progression des notions »

Elle couvre en effet plusieurs dangers : au nom d'une conception étriquée des facultés d'assimilation des élèves, on peut aboutir à une simplification abusive, anti-éducative parce qu'imagerie d'Epinal ; inversement, ne nous cachons pas que très souvent, sous prétexte de progression, on fait semblant et on impose une démarche d'adulte. En fait, il importe de rappeler l'extraordinaire aptitude à recevoir des jeunes et que toute progression intellectuelle suppose l'acquisition de notions, dont la représentation sera différente, sous le même mot, selon les âges. Il est normal qu'un objet soit appréhendé par un enfant quel que soit son âge avec des visions successives ; la vie suppose que les vocables aient des sens toujours provisoires. Encore faut-il qu'ils en aient un : le problème de notre enseignement est qu'il ne transmet pas toujours des représentations successives à propos d'une notion, mais qu'il emploie très souvent les mots sans qu'ils correspondent en une quelconque manière dans l'esprit des élèves à une vision concrète significative.

4° Un système de valeurs peut-il ou doit-il fonder cette éducation civique ?

Il est très clair qu'une vision de l'homme en société sous-tend le type d'instruction civique que nous essayons de construire. Elle

serait par exemple parfaitement antagoniste du système qui confierait l'initiation politique, économique et sociale de tous les jeunes à un seul individu, disposant librement de tous les moyens d'information. En ce sens, notre visée se situe dans une longue tradition historique occidentale, où émergent lentement les libertés individuelles : des textes jalonnent cet itinéraire (l'*Habeas Corpus*, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789, la Déclaration universelle des droits de l'homme de 1948, etc...) et constituent des points de référence. Nous participons, que nous le voulions ou non, de la tradition libérale dans ce qu'elle a de meilleur : la liberté de chacun comme facteur de création, comme facteur de vigilance et de conscience affinée. Il en serait autrement dans une autre civilisation.

D'autre part, toute éducation véritable est conduite à un moment ou à un autre, à entrer en conflit avec tous les systèmes de valeurs, toutes les idéologies. C'est ainsi que nous n'avons pas à faire accepter par nos élèves le système de valeurs qu'est l'idéologie du libéralisme économique et politique du XIX^e siècle. Nous avons en permanence à exercer une *attitude critique*, afin de découvrir avec nos élèves les valeurs en train de se modifier, les valeurs qui naissent dans l'histoire. Cet exercice de la liberté en situation ne ménage guère les valeurs communément admises dans notre société, ni les désaccords existant entre les principes admis et la réalité des faits. Une telle perspective comporte un risque : que chaque professeur en faisant porter l'attitude critique sur des valeurs différentes contribue à détruire toute visée cohérente d'avenir dans l'esprit des élèves. Ainsi naît un scepticisme dont la bonne conscience est d'autant plus forte que la méthode qui l'a inculquée revêtait tous les aspects extérieurs de la liberté.

EVENTAIL DE METHODES EN INSTRUCTION CIVIQUE

1. Les finalités.

Il ne s'agit ici que de quelques compléments ou des accents différents qui complètent l'exposé précédent. Trois points importants :

- la mise en œuvre des capacités de création des élèves ;
- la simplicité : il ne faut jamais oublier que des choses qui paraissent évidentes ne le sont pas à des élèves. Par exemple, ce qu'est concrètement un parti, ou une grève. On ne perd jamais son temps à consacrer du temps, beaucoup de temps à l'assimilation d'une notion simple, mais indispensable ;
- l'éducation à l'action.

La mise en œuvre de l'ensemble de ces finalités suppose pour être efficace le respect de quelques règles :

- définir avant tout exercice les règles du jeu, au besoin en les faisant écrire par les élèves. Ainsi on définira précisément les modalités

d'une étude de presse, avant de l'entreprendre, sans hésiter à rentrer dans le détail ;

- mettre en évidence les résultats obtenus après une heure de séance de discussion ou d'exercice : le professeur rappelle en fin d'heure en quelques minutes les conclusions auxquelles on aboutit, les choix qui s'offrent et les points sur lesquels il y a divergence ;
- comment choisir les thèmes étudiés : demander à chaque élève sa liste de sujets ; dresser la liste au tableau des sujets les plus demandés ; s'ils sont encore trop nombreux, faire choisir entre eux en précisant auparavant les avantages et inconvénients de chaque sujet ; ne pas hésiter à intervenir pour proposer d'écarter un thème farfelu ou anachronique.

2. Eventail de méthodes.

— la pratique de l'analyse politique :

- la *séance de discussion* (voir plus haut) ;
- l'*analyse par le professeur*, au pied levé, sans préparation ni dossier, à l'occasion d'un grand événement d'actualité qui a surpris tout le monde ; il est sain que le professeur montre comment, lui, décortique un problème. Il donne alors le témoignage vécu d'une méthode. L'an passé, la crise monétaire de novembre et le refus français de dévaluer en furent souvent l'occasion ;
- la *lecture d'un article bref de journal*, choisi par le professeur pour son intérêt d'information et de débat. Un élève, au bureau, lit l'article à toute la classe. Il est possible ensuite de faire, selon le temps dont on dispose, des exercices très différents : par exemple, la rédaction par chaque élève, en un quart d'heure, d'un résumé en deux ou trois phrases ; le professeur ramasse les copies, en lit quelques-unes à haute voix que la classe critique. C'est un exercice qui forme en même temps les facultés de synthèse et d'analyse, la clarté d'esprit et la capacité de lire un article de journal, en sachant en retenir l'idée centrale. Lorsqu'il n'est pas possible d'y consacrer beaucoup de temps, le professeur et sa classe se bornent à quelques échanges à propos de cet article, de telle sorte que le premier puisse s'assurer qu'il a été compris. Il s'agit alors d'apprendre à discerner l'essentiel d'une information et d'analyser la façon dont le journaliste l'a présentée.
- S'il est plus difficile, dans l'état actuel des choses, de pratiquer ce type d'exercice à partir d'une émission de télévision, il est aisé par contre de le faire à partir de la radio. Il suffit de posséder un *transistor* et d'*écouter avec sa classe un flash d'information* et de pratiquer à ce propos les exercices précédemment cités. A défaut, et s'il y a des problèmes d'horaires, le mieux est d'enregistrer sur *magnétophone* un flash d'information du matin ou un débat.

— *la pratique des instruments de communication :*

- les exercices cités précédemment ;
- *l'étude de presse*. Elle demande davantage de temps et peut se faire de manières diverses :
 - a) *prendre l'éventail des journaux d'une journée* et faire l'étude de la première page, afin de dresser le portrait du lecteur habituel de chacun des journaux à partir des titres et des thèmes développés. Ceci peut aussi se pratiquer sur une matière plus réduite : la place du fait divers ; la sexualité ; la place réservée à l'évasion (bandes dessinées, astrologie, etc...). On a toujours intérêt à limiter l'étude afin de pouvoir la mener à bien en une heure, au plus en deux. La préparation est limitée : répartir les tâches entre les équipes, éventuellement préparer pour chacune d'elles un petit questionnaire qui leur évite les pertes de temps inutiles. Chaque équipe présente un rapport éventuellement suivi d'une discussion ;
 - b) *à l'occasion d'un événement* (élection par exemple) : les différentes équipes recueillent dans un dossier toutes les coupures de presse qui ont trait à l'événement (chaque équipe se spécialise, par exemple sur un journal ou deux) et la classe consacre à leur étude quelques séances à la suite, ce qui suppose que le professeur dispose de la plus totale liberté d'organisation de son horaire global, ce qui est souvent le cas. Chaque équipe utilise la matière dont elle dispose (ce peut être non pas un ou deux journaux sur huit jours, mais un éventail large de journaux sur une ou deux journées) pour préparer de brefs exposés de 5 minutes : si nous conservons l'exemple des élections, ce sera l'étude des différents partis en présence, de leurs programmes, de leurs résultats aux élections, globaux et par régions, des conséquences des résultats pour les vainqueurs et les vaincus, etc... ;
 - c) *sur la présentation du journal et les buts recherchés* : il peut être très intéressant de consacrer une heure à examiner uniquement la présentation du journal, de découvrir les trucs qui attirent l'œil du lecteur, d'examiner ce qui est ainsi mis en valeur, de rechercher pourquoi, de voir le rôle du blanc, du noir, de la couleur, de la photo, du dessin, etc... ;

— *la découverte d'une situation concrète.*

Le moyen peut en être fourni par une *séance de lecture*. Elle peut utiliser le roman ou le très bon article de journal, vivant et coloré ou l'enquête bien documentée.

Une équipe est chargée, un trimestre à l'avance, de prendre connaissance de l'ouvrage¹, de choisir de longs passages significatifs (on

¹ Par exemple, sur le sous-développement, J. de CASTRO, *Des Crabes et des Hommes* ; voir à ce sujet l'article de Thérèse COUSIN, dans le numéro 31, octobre-novembre 1968, d'*Enseignement* 70.

peut leur proposer, lorsqu'on en dispose, un découpage déjà éprouvé, en les laissant libres de le modifier) et de faire une lecture préalable ; le jour dit, un ou deux élèves, au bureau, lisent sobrement ces passages à leurs camarades sans commentaire pendant une demi-heure ; la fin de la séance est consacrée à une brève discussion qui permet de souligner les thèmes abordés. Le titre de l'ouvrage, le nom de l'auteur, la date sont les seules données notées par les élèves sur leur cahier. Il n'est pas indispensable que le professeur ait lu lui-même les ouvrages ainsi présentés (pourvu qu'au moment du choix il ait de sérieuses garanties sur leur qualité). Il en écoute les passages avec toute la classe et son rôle est d'aider les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont lu ou entendu.

— *l'éducation à l'action.*

C'est un domaine vaste et difficile. Pourtant deux secteurs offrent un terrain de choix :

- a) *l'Ecole* : il est de notre responsabilité d'aider nos élèves à se situer dans leur école, à en connaître les mécanismes : la place de l'enseignant, de l'élève, du proviseur, les contraintes et les libertés dont chacun dispose même, et surtout, s'il les ignore. Il y a tout un monde que nous considérons trop souvent comme acquis parce que très proche. Or rien n'est plus faux. Il importe tout autant de mettre les élèves dans des conditions pratiques telles qu'elles leur permettent de découvrir ce qu'ils veulent faire de leurs délégués, les droits qui sont les leurs, les moyens qu'ils peuvent utiliser pour aboutir à un objectif, en analysant leurs avantages et leurs inconvénients. Sinon, sous couvert de « responsabilités », de « libertés », d'« autodiscipline » et de « participation », nous ne faisons découvrir aux élèves que des comédies qui les écœurent ou des obstacles en apparence insurmontables, tandis que les adultes de tous poils se moquent de l'incapacité des jeunes à réaliser leurs ambitions, sans voir que ce sont eux les premiers responsables parce qu'ils ne fournissent pas aux élèves les instruments qui donnent prise sur les hommes et les choses.

Ceci suppose que nous informions sur l'Ecole, très simplement, en quelques heures ; que nous offrions aux élèves tout un jeu de techniques — beaucoup des méthodes citées ici y contribuent — qui permettent de dégager des décisions collectives rapidement et efficacement, et ensuite de les mener à bien ; que nous réservions des séances dans l'année pour la discussion entre élèves sous leur propre responsabilité, afin de leur permettre de réfléchir entre eux sur l'organisation de la classe, les initiatives possibles, la vie de l'établissement (une équipe prépare un questionnaire diffusé auprès de tous les élèves de la classe plusieurs jours avant la séance ; un rapporteur de l'équipe dirige la discussion générale sur les résultats de cette enquête). Le bilan du trimestre ou celui de l'année peuvent aussi constituer des thèmes très riches ;

- b) *la Ville* : c'est une banalité de rappeler l'importance du phénomène urbain et sa proximité. Or la ville où se situe l'établissement scolaire peut être un domaine d'action à la portée des élèves, à condition que l'on sache éviter un certain nombre de traquenards (comme l'exploitation par un groupe politique). La fabrication d'une *exposition* sur la ville qui demande en réalité très peu de moyens matériels (des feuilles de papier à dessin, des ciseaux, de la colle, des planches de sigles conventionnels trouvables maintenant dans toutes les librairies, des punaises, de la documentation — cf. le syndicat d'initiative, la mairie, l'annuaire téléphonique, éventuellement le bulletin municipal, les brochures publiées sur la ville —, un ou deux appareils photographiques, etc...). Les élèves répartis en équipes réalisent en quatre ou huit heures d'affilée les panneaux. Ceux-ci peuvent ensuite être pris en charge par la classe pour réaliser une exposition pour le lycée, à la maison des jeunes, pour des réunions de quartier, etc...

— *la découverte du monde extérieur à l'Ecole* :

- a) sous la forme d'*enquêtes*. Pour qu'elles débouchent sur des résultats palpables, il faut préalablement mettre au point très précisément les techniques utilisables avec la classe, car on ne s'improvise pas enquêteur ; d'autre part, il est très important à la fois de définir des objectifs d'enquête très simples, facilement accessibles, auprès d'un public d'enquêtés que l'on sait accueillant et loquace. Le plus commode est souvent de faire appel aux parents des élèves de la classe ;
- b) l'intervention, une, deux ou trois fois dans l'année, d'une *personnalité extérieure* dans la classe (et non au foyer socio-culturel) : le chef d'entreprise, le syndicaliste, le journaliste, l'urbaniste, l'ingénieur, etc... qui vient répondre à des questions préparées et parler de son expérience, de son métier. La seule précaution à prendre — en dehors des formalités administratives qui peuvent représenter un obstacle insurmontable — est de bien connaître l'invité pour être sûr de ses qualités de présence humaine et de son aptitude à se situer au niveau de la classe.
- c) la *visite* d'une entreprise industrielle ou agricole, d'une gare, d'un journal, etc... à vrai dire, les obstacles matériels (autorisations, transports, coût, absence d'un temps prévu dans l'horaire) rendent le plus souvent impossible ou trop coûteux en énergie ce type d'exercice, pourtant fructueux. Mieux vaut ne rien faire dans ce domaine, plutôt que de s'y épuiser.

DISCUSSION

Elle a mis en valeur d'abord des précisions sur l'*enquête*. Il est très utile pour les élèves de disposer d'une lettre à en-tête de l'établissement scolaire avec tampon, donnant les motifs de l'enquête et son cadre d'utilisation, afin de lever la méfiance qu'ils peuvent rencontrer.

Deux exemples d'enquête ont été cités :

- sur les élections locales, avec usage du magnétoscope et même de prises de vue cinématographiques ;
- en classe terminale, avec magnétophone, sur les souvenirs des gens sur le Front Populaire ; très révélatrice des attitudes des Français de 1969 à l'égard de cet événement, cette enquête a permis une découverte passionnante de la tradition orale et des images différentes qu'il évoquait.

D'autre part, une solution existe au problème, toujours délicat, de la pénétration dans l'établissement scolaire d'une *personnalité* qui lui est extérieure : l'un d'entre nous pratique en effet depuis plusieurs années le système suivant : ayant fait venir dans sa classe un journaliste une année, il a enregistré le débat au magnétophone, et depuis il le réutilise, à la fois comme élément d'information et comme occasion de critique sur la tenue du débat lui-même. On peut donc très bien envisager que le professeur aille interviewer une personnalité, ou qu'un élève le fasse : l'interview est ensuite réutilisable à volonté, avec des moyens et un effort très limités.

LA FORMATION INITIALE ET PERMANENTE DES PROFESSEURS D'HISTOIRE ET DE GEOGRAPHIE DANS LE DOMAINE DE L'INSTRUCTION CIVIQUE

INTRODUCTION — Jean LECVIA

Deux conditions doivent être remplies par l'enseignant :

- 1° *qu'il comprenne lui-même le monde qui l'entoure* : ceci ne veut pas dire qu'il doive être nécessairement un militant, encore que cette expérience soit utile, mais seulement qu'il ne soit pas totalement ignare. Sa formation devrait s'orienter autour de quelques axes :
 - l'apprentissage des moyens de communication : qu'il connaisse la façon dont on fait un journal, une émission de radio ou de télévision, qu'il sache la critiquer, etc... et qu'il ait le goût, lui-même, d'être informé quotidiennement, sans cependant se laisser envahir ;
 - qu'il sache décortiquer un problème ;
 - qu'il possède un vocabulaire minimum et connaisse les mécanismes les plus importants de la vie économique, sociale et politique.Or tout ceci n'est pas inné ; il faut permettre au futur enseignant de l'acquérir ;
- 2° *que l'enseignant ait lui-même l'expérience du travail collectif* dans l'exercice de son métier et qu'il ne soit pas un *irresponsable social*. Pour être éducateur à la vie collective et à la responsabilité, on ne peut pas être isolé dans son lycée, dans sa ville, sans contacts avec

les autres univers adultes. Il faut donc que l'enseignant se réserve du temps libre pour avoir des rapports solides avec autrui (ses collègues, les autres milieux) et sortir d'un isolement qui demeure encore fréquent.

Les *solutions* dépendent à la fois d'une politique nationale et de l'effort de chacun, l'absence de l'une ne justifiant pas l'inexistence de l'autre :

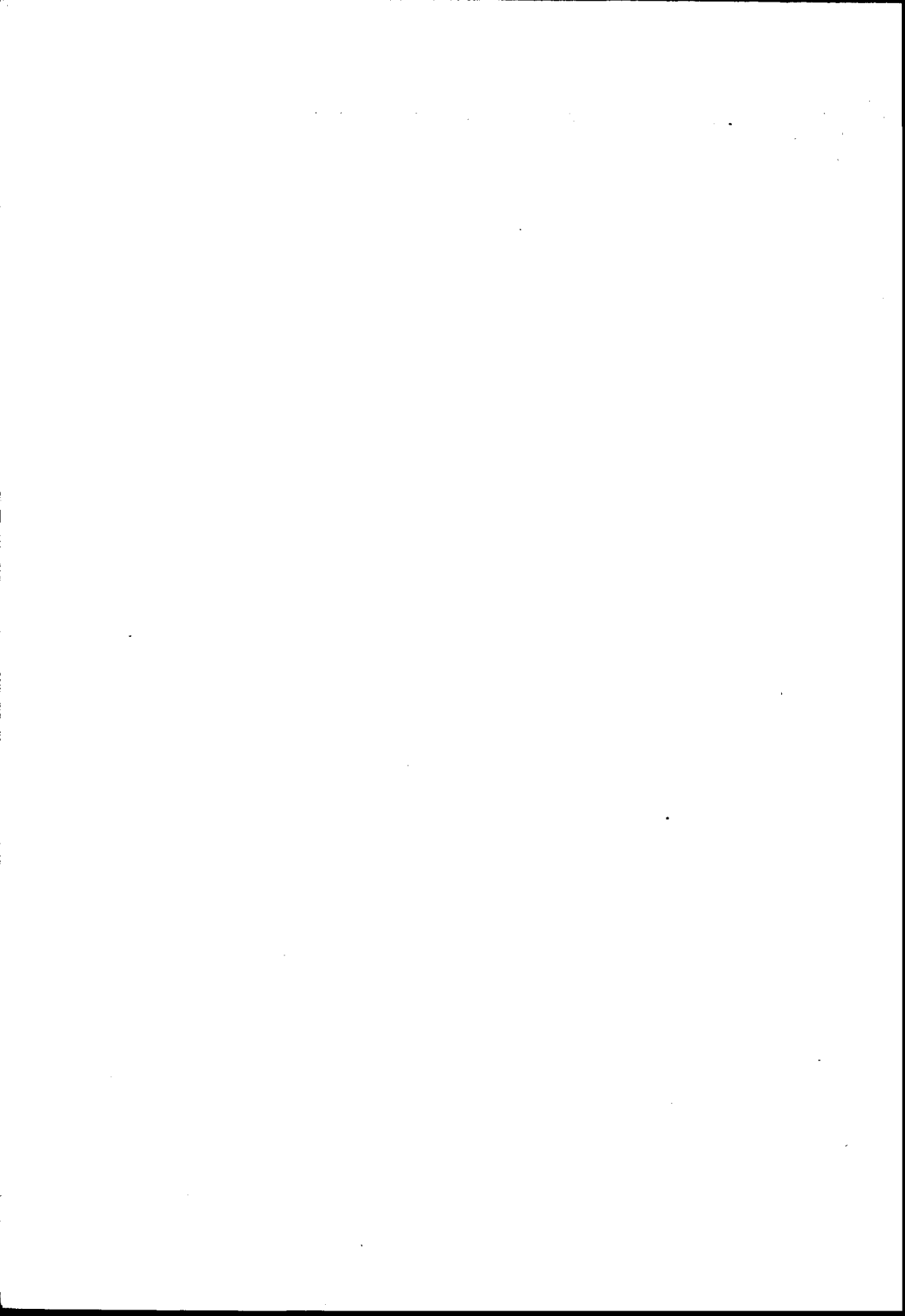
- a) du *temps libre* : il nous faut nous libérer de scrupules professionnels aliénants et mal placés, qui sont à l'opposé de la conscience professionnelle, afin de retrouver une liberté d'esprit, condition de toute innovation ;
- b) des *institutions* : cf. sur ce point l'article de R. CHAPUIS dans le n° 30 d'*Enseignement* 70, Mai-Juin 1968 ;
- c) en attendant, l'utilisation des *associations* qui offrent des stages de formation, initiant à un domaine inconnu (par exemple l'urbanisme) et à des techniques (l'étude de presse par exemple).
- d) par une auto-formation au plan de l'*établissement* ou du *groupe d'établissements* : il est possible d'organiser un week-end de travail, bien préparé, dont le menu a été composé par les participants, faisant appel à la collaboration de personnes compétentes, où le temps se partage entre une réflexion sur le fond et l'acquisition par l'expérience de certaines techniques. Ce n'est qu'en voyant pratiquer, par exemple, la technique de la séance de lecture qu'on comprend ce que c'est, ce qu'on peut en tirer, et surtout qu'on acquiert l'audace de l'utiliser en classe.

DISCUSSION

Le débat a surtout porté sur l'orientation actuelle des études dans le supérieur : un exemple a été donné d'une U.E.R. d'Histoire (celle de Lille) qui a introduit dans le programme de première année d'Histoire une question d'actualité (Ex. : la Tchécoslovaquie) ; surtout le problème est celui de l'interdisciplinarité : le souhaitable serait que la formation de l'Historien-Géographe dans le supérieur comprenne une initiation obligatoire dans le domaine de la sociologie, de la science politique, de l'économie, initiation conçue dans l'axe d'une formation historique et géographique ouverte. Il pourrait en être de même dans les autres disciplines.

Ce compte rendu a été rédigé par Jean LECUIR, avec la collaboration de Christiane ROUCHIT.

INFORMATION HISTORIQUE



TRANSPORTS, VOYAGES ET VOIES DE COMMUNICATION AU MOYEN AGE

Dans une société comme la nôtre, où les voyages d'affaires et d'agrément sont devenus banaux, où tout le monde se met en route chaque jour, chaque semaine ou — au moins — chaque année, où le train, l'automobile, l'avion, le bateau ouvrent des possibilités pratiquement illimitées, où le moindre déplacement est organisé, minuté par des horaires stricts et impitoyables, sans doute pourrait-on avoir tendance à considérer avec une condescendance amusée la situation qui prévalait au moyen âge.

Il est vrai que, par rapport à celle que nous connaissons, elle se présente sous des aspects artisanaux et même empiriques. Eventail limité et inconfort général des moyens de transport, lenteur des déplacements, absence quasi totale d'organisation, sécurité plus que relative, prix de revient élevé, autant de traits qui caractérisent d'ailleurs le monde des voyages depuis l'époque de César jusqu'à celle de Napoléon.

Pourtant, on a beaucoup voyagé au moyen âge et l'on n'a jamais reculé devant les déplacements lointains, comme le prouvent les équipées de Plancarpin, Rubrouck et Marco Polo en Asie, ou les expéditions des navigateurs méditerranéens dans l'Océan Atlantique. Même en dehors de ces cas assez exceptionnels, il reste que les hommes, les idées, les marchandises ont continuellement circulé, avec une régularité, très relative certes si on la mesure à l'aune de nos modernes exigences, mais qui étonne néanmoins, si l'on songe aux énormes obstacles de tout genre qu'il fallait vaincre aussi bien pour assurer les contacts rapprochés que pour atteindre les confins européens : Espagne, Italie méridionale, Palestine, Scandinavie ou Europe orientale.

Pourtant, le long de ces routes ont cheminé pêle-mêle nouvelles, idéaux religieux, modes artistiques, découvertes scientifiques, techniques délicates et habiles, manuscrits latins, arabes ou byzantins, produits de l'artisanat, matières premières variées allant de la laine d'Angleterre ou d'Espagne jusqu'aux métaux nobles du Harz, de Bohême ou de Hongrie. Monuments, objets d'art, bibliothèques, souvenirs historiques attestent, de nos jours encore, la fécondité et l'action stimulante de ces relations, génératrices de progrès.

Laissant de côté les voyages exceptionnels — qui sont bien connus — je me contenterai d'évoquer ici les conditions des transports et des

voyages qui prévalent habituellement en Europe entre le XI^e et le XV^e siècle, c'est-à-dire entre le moment de la renaissance des routes terrestres et celui de l'expansion due aux découvertes maritimes. Ainsi se lèvera un coin du voile qui recouvre un aspect trop ignoré et pourtant révélateur d'un « monde que nous avons perdu »¹.

*
**

Une première question vient à l'esprit : qui voyageait au moyen âge ? A la vérité, les textes de l'époque nous montrent sur les routes une infinité de voyageurs dont nous allons essayer de saisir quelques types principaux.

Tout d'abord, — à tout seigneur, tout honneur, — il y a les souverains, princes et féodaux de haut rang, accompagnés de leur suite et de leur cour. En effet, le gouvernement d'un pays étendu comme la France, l'Angleterre ou l'Empire germanique, mais aussi celui des duchés ou des comtés importants, exigeait la présence physique du chef dans la plupart des centres vitaux de ses domaines et plus souvent encore sur les frontières. Avant le XIII^e siècle, on peut dire qu'il n'existe pas de capitales permanentes, où réside le souverain et où sont établis les services d'une administration encore embryonnaire. Paris, par exemple, sera l'une des premières villes à jouer ce rôle pour les Capétiens, à la fin du XII^e siècle, tandis que l'Empire ne possédera jamais de capitale fixe. Dans la majeure partie des cas, le souverain se transporte, avec toute sa cour, avec son trésor et avec ses archives, de résidence en résidence, de ville en château, d'abord pour surveiller de plus près ses grands vassaux et ensuite parce que les ressources restreintes de l'agriculture ne permettent guère d'assurer l'entretien et le ravitaillement d'un effectif aussi nombreux pendant longtemps dans le même endroit. Aussi les itinéraires des souverains de cette époque nous surprennent-ils toujours en raison de la perpétuelle mobilité qu'ils traduisent avec éloquence.

Bien entendu, il faut aussi tenir compte des expéditions militaires qui jettent sur les routes un grand nombre de chevaliers et d'hommes d'armes, dont le passage terrorise les populations des villes et des villages, car il s'accompagne le plus souvent de destructions et d'exactions de toute sorte. On connaît la fréquence élevée de ces campagnes, mais il faut noter que certaines d'entre elles entraînaient des déplacements de troupes considérables. On estime par exemple qu'en trente ans (1097-1127), la moitié des chevaliers de France a pris part de quelque façon à la Croisade en Espagne et en Terre Sainte. Les distances parcourues pouvaient être élevées. Si l'on pense immédiatement à certaines croisa-

¹ En matière d'illustrations et de cartes, nous nous contenterons de renvoyer aux ouvrages de synthèse de R. LOPEZ, *Naissance de l'Europe (V^e-XIV^e siècle)*, Paris, A. Colin, 1962 (coll. *Destins du Monde*), de J. LE GOFF, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, Arthaud, 1964 (coll. *Les grandes Civilisations*) et de M. DAUMAS, *Les origines de la civilisation technique*, Paris, P.U.F., 1962 (coll. *Histoire générale des Techniques*).

des qui, par la vallée du Danube, gagnèrent Constantinople, puis traversèrent l'Asie Mineure pour atteindre Jérusalem, on a tendance à oublier par exemple ces « Romfahrt », véritables expéditions militaires entreprises par les souverains germaniques pour aller se faire couronner à Rome. Elles mobilisaient des effectifs nombreux, qui se concentraient en Allemagne (Aix-Francfort) et marchaient vers l'Italie à travers les cols des Alpes et des Apennins, en livrant le plus souvent de sévères combats.

A côté des princes et des hommes d'armes, les routes voient aussi passer les marchands. A vrai dire, en nombre toujours croissant, au fur et à mesure que se développent les échanges. Ils sont de types très variés : les uns, petits trafiquants assurant le ravitaillement des marchés locaux, circulent entre des régions voisines ; les autres, grands marchands spécialisés dans le commerce des marchandises de prix (draps, cuirs, soieries, objets précieux, etc.), fréquentent au loin foires et places de commerce à la clientèle cosmopolite. C'est ainsi qu'au XI^e siècle, au moment même où leurs galères abordent aux ports du Levant, des négociants italiens apparaissent aux foires flamandes de Tourhout, avant de faire des villes de Champagne (Bar-sur-Aube, Lagny, Troyes, Provins), la plaque tournante de leurs activités commerciales et financières. C'est ainsi également qu'aux XIII^e et XIV^e siècles, les marchands de la Hanse Teutonique tissent un réseau serré de comptoirs depuis la Baltique jusqu'à la mer du Nord, depuis Riga et Novgorod jusqu'à Londres, Bergen et Bruges. Grâce à eux et aux Italiens notamment, Bruges devient une place de commerce de tout premier plan, un véritable entrepôt où se concentrent, si l'on en croit un texte de la fin du XIII^e siècle, les produits les plus variés en provenance d'Angleterre, d'Ecosse, d'Irlande, de Norvège, de Bulgarie, d'Espagne et du Portugal, d'Afrique du Nord, mais aussi de Jérusalem, d'Égypte, de Syrie, d'Arménie et de Tartarie : « Et de tous ces royaumes et de toutes ces terres susdites viennent marchands et marchandises en la terre de Flandre, sans compter ceux qui viennent du royaume de France, de Poitou, de Gascogne... dont chaque année les marchands viennent en Flandre et de bien d'autres contrées encore. C'est pourquoi nulle terre ne peut être comparée au point de vue des marchandises avec la Flandre »². Bientôt d'ailleurs, la plus large part du commerce qui s'effectue en direction du Midi italien passera aux mains de puissantes compagnies commerciales et financières de la péninsule dont celle des Médicis est sans doute la plus célèbre. Un coup d'œil à la carte permet d'en saisir le caractère international, de constater l'extension géographique de ses intérêts, de deviner l'organisation complexe de ses filiales dirigées sur place par des facteurs, bref de comprendre d'un seul coup le rôle vital que jouaient les communications et les transports dans sa gestion. Le cas n'est pas exceptionnel pourtant, car comment n'être pas frappé de l'ampleur des horizons commerciaux d'une ville

² Texte complet dans P. BONENFANT, F. QUICKE, L. VERNIERS, *Lectures historiques*, t. I, Bruxelles, 1937, n° 77, p. 104.

moyenne de la vallée de la Meuse. Les marchands-voyageurs de Huy diffusent aux XIII^e et XIV^e siècles leurs draps dans une zone extrêmement vaste qui va de l'Angleterre à la Hongrie, de l'Allemagne du Nord aux Pyrénées. Il en va de même pour Dinant, pour Saint-Trond et pour Maestricht. Témoignage limité, mais combien suggestif, parmi beaucoup d'autres, de la fréquence des voyages et du volume notable d'une circulation commerciale particulièrement active.³

Si, parmi les voyageurs qui sillonnent les routes médiévales, princes, hommes d'armes, marchands forment un contingent respectable, celui que forment les clercs ne peut être passé sous silence. Ici encore, ce serait une grave erreur que d'imaginer les ecclésiastiques d'un certain rang, qu'ils soient séculiers ou réguliers, étroitement attachés à leurs chapitres ou à leurs abbayes. La réalité est très différente. Ainsi le nombre d'évêques et d'abbés qui, à plusieurs reprises parfois au cours de leur existence, se rendent à Rome, plus tard à Avignon, pour des motifs de piété ou pour remplir les obligations de leurs charges (procès à la Curie, participation aux synodes et aux conciles généraux) est extraordinairement élevé, aussi élevé que le nombre de chanoines et de moines qui les accompagnent ou qui imitent leur exemple de leur propre initiative. En dresser la liste pour le seul évêché de Liège représenterait déjà une tâche énorme qui réserverait d'ailleurs des enseignements pleins d'intérêt.

Outre ces voyages « ad limina », nombre de clercs en effectuent d'autres pour étendre leurs connaissances et suivre des leçons de maîtres prestigieux dans les domaines de la philologie, du droit, de la médecine, de la théologie. Du X^e au XII^e siècle, l'attrait des écoles cathédrales de Tours, de Chartres, de Paris et même de Liège, véritables foyers de culture, agit sur un grand nombre de clercs, séculiers comme réguliers. C'est un public très mélangé qui écoute, à Chartres, Fulbert commenter un manuscrit d'Hippocrate — c'est ce qui s'appelait alors étudier la médecine, — qui se passionne à Tours pour les hardiesses théologiques de Bérenger l'hérétique, qui s'enthousiasme à Paris aux leçons d'Abélard, le « maître incomparable ». Il en est même qui, comme Gérard de Crémone, n'hésitent pas à se rendre à Tolède (1175), pour étudier sur place et traduire les versions arabes des œuvres majeures de la pensée grecque, comme celle du géographe Ptolémée par exemple. Rentrés au bercail, ces « intellectuels » diffusent à leur tour les connaissances recueillies au cours de leurs études, à moins qu'ils ne prennent goût à l'existence errante, comme ces moines goliards ou gyrovagues auxquels nous devons une poésie latine réaliste, robuste et sans complexe. Ce brassage vigoureux des idées et des mentalités, ce n'est pas la création des Universités, internationa-

³ R. de ROOVER, *The Medici Bank. Its organization, management, operations and decline*, New York-London, 1948 ; Ph. DOLLINGER, *La Hanse (XII^e-XVII^e siècle)*, Paris, Aubier, 1964 (coll. Historique) ; A. JORIS, *La ville de Huy au moyen âge*, Paris, 1959 ; J.L. CHARLES, *La ville de Saint-Trond au moyen âge*, Paris, 1965 ; H. AMMANN, *Maestricht in der mittelalterlichen Wirtschaft*, *Mélanges F. Rousseau*, Bruxelles, 1958, pp. 21-46.

les par définition, — contrairement aux nôtres, — tant dans le chef des professeurs que dans celui des étudiants, qui va l'entraver. On s'en va désormais étudier la médecine à Salerne (près de Naples) ou à Montpellier, le droit romain à Bologne ou à Orléans, la philosophie à Paris. Les maîtres aussi circulent : le Rhénan Albert le Grand, l'Anglais Alexandre de Halès, le Majorquin Raymond Lulle, l'Italien Thomas d'Aquin, assurent le prestige de l'Université parisienne ; Jean de Garlande, l'Anglais, enseigne à Toulouse. Par contre, si le chroniqueur liégeois Jean de Hocsem (près de Louvain) suit les cours des facultés de Paris (Arts) et d'Orléans (Droit), son confrère au chapitre de Saint-Lambert, Levold de Northof, originaire de Westphalie, a été formé à Erfurt (Thuringe) et à Avignon. Le cas est banal, mais il permet de saisir combien la diversité des formations, le brassage des mentalités favorisent la circulation, la diffusion et la fermentation des idées dans les domaines les plus variés.

En outre, un élément particulier de la vie religieuse médiévale a profondément influencé la circulation des hommes de ce temps. Il s'agit des pèlerinages. On sait toute l'importance que revêtait le culte des reliques et la valeur considérable que l'on accordait à leurs mérites, tant sur le plan spirituel que médical. Aussi les sanctuaires qui avaient la chance d'en détenir attiraient-ils souvent des foules de pèlerins, porteurs de substantielles aumônes. Si certains monastères n'avaient guère qu'un rayonnement régional, comme chez nous Saint-Hubert en Ardenne ou Saint-Trond en Hesbaye, il existait d'autres endroits dont la renommée s'étendait à toute l'Europe. Rome, bien entendu, la Ville éternelle où le jubilé de 1300 connut un énorme succès populaire, Jérusalem en Terre Sainte où le pèlerinage prit très souvent la forme armée de la croisade, mais encore Saint-Jacques de Compostelle en Galice, Saint-Gilles du Gard dans le Midi de la France, Notre-Dame de Rocamadour ou Notre-Dame du Puy en Auvergne. La distance n'effraie pas : la mère de Jeanne d'Arc, quand sa fille prend les armes, s'en va prier pour elle Notre-Dame du Puy, à 700 km de Domrémy. A partir du XIII^e siècle, en outre, le droit urbain impose des pèlerinages expiatoires à des sanctuaires éloignés (Rome, Saint-Jacques, Rocamadour, etc.) en guise de sanctions frappant les délits particulièrement graves. Les itinéraires de ces pèlerinages sont si fréquentés qu'ils sont jalonnés de véritables stations de relais, aux riches et grandes églises : telle la basilique de la Madeleine à Vézelay ou Sainte-Foy de Conques. Toute une littérature, en liaison avec les chansons de geste ou les productions hagiographiques, entretient la mystique du pèlerinage, tandis que les innovations artistiques se transmettent au long des routes que suivent les pèlerins.

En effet, parmi les voyageurs, on découvre aussi de nombreux « artistes » en tout genre. Comme de nos jours, et par nécessité, beaucoup d'entre eux sont itinérants. Qu'il s'agisse de maîtres d'œuvre, de maçons et d'imagiers, bâtisseurs de cathédrales — et je songe à l'exemple d'un Villard de Honnecourt, qui introduit le gothique en

Hongrie, ou d'un Etienne de Bonneuil en Suède — mais aussi constructeurs de modestes églises rurales. Qu'il s'agisse de techniciens de la métallurgie, comme Nicolas de Verdun-sur-Meuse, orfèvre d'exceptionnel talent dont les chasses et les reliquaires se retrouvent à Klosterneuburg (près de Vienne) sur le Danube, à Cologne sur le Rhin, à Tournai sur l'Escaut, ou encore comme le Dinantais Nicolas Josez, sculpteur moins prestigieux, mais spécialiste combien indispensable qui œuvre à la Chartreuse de Champmol près de Dijon, tout en coulant d'imposantes bombardes pour le compte du duc de Bourgogne. Qu'il s'agisse enfin de ces trouvères, de ces jongleurs, de ces montreurs d'animaux, errants par définition, qui vont de ville en village et de village en château pour divertir seigneurs et vilains par leurs récits et par leurs tours.

En fin de compte, les voyageurs médiévaux étaient plus nombreux qu'on ne l'a pensé longtemps. Ils étaient, on l'a vu, d'origine et de conditions très variées et poursuivaient des buts très différents. Sans doute, ne se recrutaient-ils que dans certaines couches de la population, alors que la grande masse paysanne restait sédentaire. Il n'empêche qu'il serait faux de se représenter la société médiévale, en dépit de son caractère agricole fondamental, comme une société repliée sur elle-même, figée, statique. Au contraire, un mouvement perpétuel l'anime : idées originales, modes et techniques nouvelles, marchandises exotiques cheminent à l'intérieur de cercles relativement restreints dont elles stimulent la curiosité, affinent le goût et développent l'esprit d'entreprise.

*
**

Puisqu'il est établi que l'on voyageait au moyen âge, et dans une mesure assez notable, sans doute n'est-il pas inutile de se demander dans quelles conditions l'on voyageait. En d'autres termes, comment se présentaient les voies de communication ? A quels moyens de transport avait-on ordinairement recours ? Comment s'organisaient les déplacements ? C'est à ces questions que nous allons essayer maintenant d'apporter quelques éléments de réponse ⁴.

A propos du réseau routier tout d'abord. Le réseau routier du moyen âge était beaucoup plus étendu et plus diversifié qu'on ne l'a longtemps pensé. A sa base, on peut certes retrouver le vaste réseau des chaussées romaines, dont de nombreux tronçons ont continué à être utilisés jusqu'en pleine époque moderne (ex. local : Tongres-Amay). Mais le souvenir de ses origines s'est perdu et les clercs du temps attribuent la construction de ces « chemins verts » rectilignes et bien empierrés à la reine mérovingienne Brunehaut ou à Charlemagne, tandis que les gens du peuple y voient plutôt l'œuvre du diable (d'où les

⁴ Sur ce point, voir l'ouvrage collectif *Les routes de France depuis les origines jusqu'à nos jours*, Paris, 1990, qui comporte une bibliographie particulièrement copieuse.

innombrables toponymes : chaussée Brunehaut, chemin du diable, etc.). En fait, les tracés romains répondaient à des préoccupations stratégiques (déplacement de troupes) ou administratives (liaison entre les cités) qui n'étaient plus celles du moyen âge. C'est ainsi que la chaussée de Cologne à Boulogne, — qui traversait notre pays d'Ouest en Est, — avait pour rôle essentiel de faciliter le transport des légions entre la frontière du Rhin et la Grande-Bretagne. Mais, aux X^e-XI^e siècles, la carte politique et économique de l'Europe féodale s'est complètement transformée. Un peu partout, nombre d'anciennes cités sont tombées en décadence (Tongres, Bavai, Verdun, Cimiez), tandis que des centres nouveaux sont apparus (Aix-la-Chapelle, Liège, Soissons, Gand, Bruges, etc.). Des agglomérations nouvelles sont nées au pied des châteaux (Huy, Luxembourg, Bruxelles) ou auprès des abbayes (Saint-Trond, Saint-Hubert, Saint-Omer). C'est là désormais que se bâtissent les collégiales, c'est là que se concentre l'administration et que se tiennent les marchés et les foires. Toutes les conditions anciennes du trafic sont bouleversées : aussi voit-on se tisser, au moment de la renaissance des routes terrestres (XI^e s.), un autre réseau de liaisons entre ces nouveaux foyers d'activité. Cette renaissance des transports par terre, due en grande partie à l'amélioration générale des conditions de vie, au perfectionnement de la traction (collier d'épaule, ferrure, etc.) et à la reprise des échanges, se manifeste par des initiatives qui ne font que favoriser le développement du trafic : des ponts en bois, puis en pierre sont jetés sur les fleuves et les rivières (7 sur la Meuse entre Givet et Maestricht au XI^e s. ; sur la Seine à Paris et Rouen au XII^e s. ; sur le Rhône à Avignon (1177) et Pont-Saint-Esprit (1265-1309) aux XII^e et XIII^e siècles). Le lancement du premier pont suspendu dans les gorges de Schöllenen (1242) ouvre, par le col du Saint-Gothard, une voie plus directe à travers les Alpes entre Milan d'une part et les vallées du Rhin et du Danube d'autre part. Désormais, de grands axes relieront entre elles les principales places de commerce et les grands centres politiques. De Bruges, par exemple, part une route qui se dirige vers Cologne et de là vers la vallée du Danube et la Hongrie, ou bien par le Hellweg jusqu'au Harz et Magdebourg, tandis qu'une autre route franchit l'Ardenne, la Lorraine, l'Alsace, la Suisse pour atteindre l'Italie ; une autre encore mène vers la Champagne et vers Paris, puis descend vers Lyon, la vallée du Rhône et la Méditerranée.

Ces routes, cependant, ne ressemblent en rien à nos routes modernes ou aux chaussées romaines. Leur tracé n'est pas fixé, ni immuable. Il s'agit plus exactement d'itinéraires aux innombrables variantes, empruntant au gré des besoins et des circonstances, tronçons de voies romaines, pistes, sentiers et chemins locaux pour atteindre leur but. Seuls les points de passage obligés : ponts, gués, pontons, cols et défilés présentent un caractère stable. Signe révélateur : c'est en ces endroits que les autorités publiques établissent de préférence les péages. Par la force des choses, ces chemins ne sont entretenus que de façon rudimentaire par les riverains, lorsqu'il y en a ; la plupart

du temps, ils demeurent difficilement praticables. Etroits, sinueux, hérissés de fortes montées et de descentes prononcées, boueux par temps de pluie, poussiéreux par temps sec, coupés par les crues des ruisseaux, ils ne seront empierrés que très tardivement et sur de brefs tronçons, même à l'intérieur d'une ville comme Paris (1184).

Aussi les moyens de transport employés doivent-ils s'adapter à cet état de choses. On se déplace beaucoup à pied, même pour de très longs trajets, comme ceux qu'entreprennent les pèlerins, nantis de la besace et du bâton, mais les voyageurs pressés se servent d'un animal de selle : c'est, selon leur condition, le cheval, mais aussi bien le mulet et l'âne, très apprécié dans les campagnes. Lorsqu'il s'agit de transporter des marchandises, le portage au moyen de hottes attachées au dos est très fréquent ; sur des distances réduites, les colporteurs ont recours à ce procédé dont les *botteresses* liégeoises ont assuré longtemps la survivance. Les animaux de bât (cheval, mulet, âne), précieux en raison de leur aptitude à s'adapter aux terrains difficiles et inégaux, sont chargés de ballots de marchandises, de sacs de blé, de paniers d'osier. Les voyageurs plus exigeants, les dames, les personnes âgées ou malades, disposent du confort très relatif de la litière. Il faut attendre le XIV^e siècle pour voir apparaître les « chariots branlants » dont le coffre fixé à des chaînes ou à des courroies possède une suspension très améliorée, mais au prix d'accidents fréquents causés par la relative fragilité du procédé. Ce n'est qu'au XV^e siècle que le coche, d'origine hongroise, représentera par sa robustesse une réelle amélioration. Pour les marchandises, les lourds chariots de fer et de bois à deux, puis quatre roues, dont l'utilisation est rendue possible et avantageuse par suite de l'amélioration de l'attelage des bœufs et des chevaux, ne sont le plus souvent employés que sur de courtes distances pour des marchandises pondéreuses (tonneaux de vin, pierres de construction), en raison de leur lenteur.

Tout cela ne va décidément pas vite. Le piéton fait 4 à 7 km à l'heure ; le cheval ne dépasse guère 10 km à l'heure. L'étape moyenne d'une journée se situe aux environs de 30-35 km. Seuls les courriers à cheval en mission spéciale abattent plus de 50 km dans la journée, atteignant parfois 130, voire 150 km. Mais il s'agit là de moyennes exceptionnelles réussies sur des itinéraires bien connus et pourvus de relais judicieusement disposés.

On imagine mal aujourd'hui l'importance de la voie d'eau au moyen âge. Fleuves et rivières ont joué le rôle de « principal instrument des échanges et de plus sûr véhicule des transports », à peu près exclusivement entre le VI^e et le XI^e siècle et, dans une proportion encore très considérable, entre le XI^e et le XV^e siècle. Le réseau fluvial de l'époque était beaucoup plus étendu que celui de nos jours. Le moindre cours d'eau pouvait servir à la navigation ou à la rigueur au flottage. Des rivières maintenant délaissées étaient alors le siège d'une importante batellerie : en France, la Loire ou le Lot par exemple ; en

1

Ardenne, l'Ourthe navigable jusqu'à Durbuy ; en Hesbaye, la Gette jusqu'à Léau (Zoutleeuw, près St-Trond) ; en Brabant, la Senne jusqu'à Bruxelles ; en Hainaut, la Haine jusqu'à Mons. Pourtant, ici aussi, les conditions naturelles entravaient souvent la circulation, même sur les fleuves importants : lit semé d'îles et de méandres, profondeurs irrégulières, sécheresse en été, gel en hiver, crues de printemps et d'automne, caprices du courant (remous, fosses, etc.) constituaient autant de handicaps à surmonter, sans parler de la remontée à contre-courant. C'est pourquoi, dans les pays plats comme en Flandre, on s'efforça rapidement de régulariser le cours des rivières en construisant de petits barrages, des écluses et des portes d'eaux que les bateaux franchissaient sur des plans inclinés à l'aide de cordes actionnées par un treuil. Mais la chose n'était guère possible dans les régions accidentées. Quant aux barques, très plates, effilées, peu profondes, elles étaient halées de la rive par des hommes ou par des animaux, ou lorsque la force du courant s'y prêtait, guidées à la perche. Malgré ses inconvénients, ce mode de transport dont la lenteur était largement compensée par le bon marché et la grande supériorité de contenance du navire sur la charrette, avait la préférence de nombreux produits : le vin notamment qui supportait mal les cahots des chariots. Ainsi depuis Paris, le vin français remontait la Seine et la Marne, puis gagnait Mézières d'où il descendait la Meuse jusqu'à Namur, Huy, Liège ou Maas-tricht. Il en était de même, dans la mesure du possible, pour les vins d'Alsace et du Rhin, malgré les ruptures de charge inévitables. Le transport par eau avait aussi la faveur des voyageurs âgés ou malades en raison de son confort supérieur. A l'époque carolingienne déjà, Eginhard, souffrant, se fait transporter en barque sur l'Escaut depuis Valenciennes jusqu'à Gand et son cas n'est pas isolé. Au hasard des textes, nous signalerons ceux du roi de France Louis VI le Gros, sur la Seine, du vieux comte de Namur Henri l'Aveugle et de l'évêque de Liège Jean de Flandre sur la Meuse. Comme y engage très judicieusement un itinéraire du XIII^e siècle, « lorsque tu arriveras à Bâle, fais du bien à tes pieds, embarque-toi dans un navire et descends le Rhin jusqu'à Cologne ». Tout un monde de bateliers s'affairait aux escales autour de débarcadères sommairement aménagés : il s'agissait en fait de grèves ou de rivages (wallon *Apleit*) sur lesquels les nacelles étaient halées jusqu'au lendemain. En certains cas, le rôle de ces naïveurs dans le développement urbain fut capital, comme le montre l'exemple illustre de Paris qui, aujourd'hui encore, conserve le souvenir de sa « Hanse des marchands de l'eau » (fin XI^e siècle) dans la nef qui figure à son blason et dans sa devise « Fluctuat nec mergitur ».

Quant à la navigation maritime, chargée d'assurer les liaisons à très longue distance, elle demeura longtemps une navigation de cabotage le long des côtes ou dans des mers fermées (Méditerranée, mer du Nord, Baltique). Par la force des choses, les voyageurs de tout genre empruntaient ce moyen de transport : souverains et hommes d'armes (croisades), marchands (Angleterre, Hanse, Italie, Levant), clercs et pèlerins (Terre Sainte).

Les types de vaisseaux différaient selon la région où ils étaient employés et selon la spécialité des armateurs : en Méditerranée, la galée, d'abord manœuvrée à la rame, se perfectionna en galée de commerce naviguant à la voile et transportant 200 à 300 tonnes, pour céder plus tard la place à la nef ou carraque des Vénitiens et des Génois au tonnage encore supérieur (jusqu'à 1.000 tonnes). En mer Baltique, la Hanse employait de lourds vaisseaux à voile, les « kogge », d'un tonnage de 300 tonnes au moins, dont la capacité élevée assura très vite le succès. Le perfectionnement des techniques nautiques (emploi de l'astrolabe, de la boussole, des *portulans*), principalement la généralisation du gouvernail axial dit d'étambot permettant une manœuvre plus assurée, améliorèrent dans une large mesure la sûreté de la navigation maritime. Certes, la vitesse dépendait toujours étroitement des conditions atmosphériques et aucune régularité n'était vraiment possible, mais en définitive, les liaisons restaient assurées.

Dès la fin du XIII^e siècle, les premières galères génoises atteignirent Bruges après avoir franchi le détroit de Gibraltar. Ainsi était mis en contact direct le monde commercial méditerranéen où les ports de Venise et de Gênes apparaissaient comme les foyers les plus actifs et le monde commercial de la mer du Nord et de la Baltique où Bruges, Londres et Lübeck brillaient d'un éclat particulier. Le retentissement de ce fait, tant sur le plan commercial que sur celui de la culture, ne manqua pas d'être considérable.

*
**

Ce tableau très sommaire de l'équipement routier, fluvial et maritime de l'Europe médiévale permet néanmoins de se rendre compte des possibilités assez remarquables qui étaient offertes au voyageur pour effectuer ses déplacements. Sans doute n'est-il pas inutile à présent de jeter un coup d'œil sur les conditions matérielles dans lesquelles ceux-ci se déroulaient. Elles diffèrent complètement de celles auxquelles la vie moderne nous a habitués.

Au moyen âge, le voyage est, au sens plein du terme, une aventure qui ne va pas sans risque et qui fait appel à chaque instant au caractère et à l'esprit d'initiative du voyageur, à son courage physique et à ses facultés d'adaptation, car sur sa route, les épreuves ne manquent pas. Obstacles créés par la géographie (cours d'eau, montagnes, etc.) ou par les conditions atmosphériques, imprévisibles et parfois insurmontables (tempête, pluie, gel et neige, froid). L'abbé Raoul de Saint-Trond, bloqué plus d'une semaine au pied du mont Cenis par la neige et les avalanches, à Noël, en 1128, nous en a laissé une description impressionnante et pittoresque. Obstacles créés par les hommes aussi. Insécurité généralisée entretenue par les guerres privées et par les embuscades de seigneurs pillards (*Raubritter*) qui surveillent les routes du haut de leur donjon et rançonnent systématiquement les marchands d'objets précieux. Tel, à la fin du XII^e siècle, ce seigneur de nos régions,

Gilles de Duras, qui de ses deux châteaux, admirablement situés il est vrai, l'un près de Saint-Trond sur la route Bruges-Cologne, l'autre à Clermont-sous-Huy, sur la Meuse, contrôle le trafic par terre et par eau, arraisonnant tous les négociants qui passent à sa portée. Même les clercs ne sont pas à l'abri de ces agressions : sur le chemin du retour, le même Raoul de Saint-Trond, à peine remis de ses émotions alpestres, se fait détrousser par un « méchant seigneur » dans la région de Besançon. Sur mer aussi, les pirates ne manquent pas et les chanoines de Laon qui traversent la Manche en 1112, en compagnie de marchands flamands, ne doivent leur salut qu'à la protection de leur patronne Notre-Dame, quand s'approche d'eux « à la façon d'un oiseau de proie, un navire chargé d'hommes équipés de lances et d'épées et revêtus de cuirasses étincelantes »⁵. Certes, à partir du XII^e siècle, les efforts des souverains et des princes territoriaux, bientôt relayés par les villes, soucieuses d'assurer la protection de leurs bourgeois, éliminent progressivement ces petits seigneurs rapaces. Les récits des sièges et des destructions de repaires seigneuriaux se multiplient après 1200 et traduisent cette restauration d'une sécurité sinon parfaite, du moins plus acceptable.

Tout progrès se paie et la rançon de cette sécurité améliorée se marque par la multiplication des péages et des tonlieux : redevances perçues au passage d'un pont, au franchissement d'un col, à la traversée d'un défilé. Et surtout sur les fleuves, où il est plus difficile d'échapper à la taxation : à la fin du XIV^e siècle, on compte 64 péages sur le Rhin, 35 sur l'Elbe, 77 sur le Danube en Basse-Autriche, et sur la Meuse, le nombre des tonlieux s'est notablement étoffé en deux siècles.

Ces conditions très particulières expliquent parfaitement pourquoi la plupart des voyages se déroulaient en groupes, souvent armés. Les difficultés vaincues et les dangers surmontés en commun contribuaient à faire naître entre les participants une solidarité qui aura ses prolongements dans la vie publique. Les marchands se déplacent en caravanes, les chevaliers et les hommes d'armes en troupes, tandis que les clercs, — en principe mais en principe seulement, mieux protégés par leur condition, — se joignent aux uns et aux autres. On voit, en 1056, les moines de l'abbaye de Saint-Jacques à Liège se joindre à des marchands pour gagner Compostelle en Galice. Raoul de Saint-Trond accompagnera, en 1107, l'armée du duc de Lothier à travers l'Ardenne pour se rendre à Verdun⁶.

De plus, l'organisation matérielle des déplacements demeurera longtemps empirique et aléatoire. Pour trouver sa route sur terre, le moyen le plus couramment employé consiste à engager sur place des

⁵ Les textes allégués seront présentés ultérieurement. Le passage d'Herman de Tournai relatif aux pirates est reproduit dans A. BOUTEMY, *Recueil de textes historiques latins du moyen âge*, Bruxelles, 1943, pp. 80-81 (coll. Lebègue).

⁶ J. STIENNON, *Le voyage des Liégeois à Compostelle en 1056, Mélanges F. Rousseau*, Bruxelles, 1950, pp. 553-582 (texte traduit et commenté) ; A. BOUTEMY, *loc. cit.*, pp. 61-63.

guides qui connaissent les chemins les plus courts et les plus sûrs. Au XII^e siècle, apparaissent les « itinéraires » qui sont des manuscrits où sont repris les noms des villes à traverser, les distances qui les séparent, quelques renseignements sommaires sur le pays. Certains de ces documents ont été conservés : le livre du pèlerin de Saint-Jacques de Compostelle (1139-1179), par exemple, le livre du pèlerin de Rome, d'autres textes enfin de nature plus particulière comme cet itinéraire d'Albert de Stade (vers 1250), qui expose les divers moyens de se rendre de l'embouchure de l'Elbe à Rome et d'en revenir. En voici un extrait relatif à notre pays : « A Duisbourg, tu traverseras le Rhin. Mais en cas de grande crue des eaux du fleuve, tu atteindras difficilement cette ville. Dans ce cas, de Munster va à Cologne, et de là traverse l'Ardenne pour arriver à Metz. Sinon, fais comme ceci pour éviter cette contrée montagneuse : sitôt le Rhin passé à Duisbourg, va par Neuss et Maestricht jusqu'à St-Trond, — mais la route est meilleure de Maestricht à Tongres, — puis de là à Landen. Ce village est bilingue : on y parle roman et thiois. A Linsmeau, on entre dans le pays de langue romane. Je donnerai donc les autres noms de localité en roman et non en latin, car cette prononciation est plus utile au voyageur... Geldenake (*sic* : Jodoigne)... Peu après Avesnes, voici la Perée, petite rivière « qui gonfle subitement en temps de pluie et arrête les voyageurs. Dans ce cas, va vers la gauche jusqu'au prochain village et traverse là. Tu y verras une pierre plantée au milieu de la localité, en bordure du chemin, elle marque la limite entre l'Empire et le royaume de France » ⁷.

Les marchands possèdent également des ouvrages de ce genre : un des plus célèbres est l'*Itinéraire de Bruges* (ca 1360) qui décrit avec minutie les routes qui rayonnent du grand port en direction de l'Allemagne, de l'Italie et de la France.

Sur mer, il faut s'en remettre à l'expérience et à la science du pilote. A partir de la fin du XIII^e siècle apparaissent en Méditerranée les *portulans* figurés où tous les renseignements utiles à la navigation côtière sont reproduits sur un parchemin souvent dessiné avec bonheur par de véritables artistes, italiens ou catalans. L'usage de la boussole (*marinette*) permet d'y avoir recours avec succès. Ce sont des documents très sommaires, sans échelle, sans coordonnées mathématiques, qui ne comportent qu'un minimum d'indications sur l'intérieur des terres. Ce sont néanmoins des documents de grande valeur, car ils ont donné une impulsion décisive à la cartographie et à la géographie modernes et facilité dans une large mesure les voyages de découvertes des Portugais et des Espagnols au XV^e siècle.

Un des problèmes essentiels de tout déplacement, au moyen âge comme de nos jours, est le choix d'un gîte où se restaurer et passer la nuit. Au moyen âge, il est bien certain que, sauf en hiver, une nuit

⁷ Ces passages sont extraits des *Annales de Stade*, rédigées par Albert de Stade entre 1240 et 1256, et publiées dans les *Monumenta Germaniae Historica, Scriptores*, t. XVI, pp. 335-336.

à la belle étoile n'était pas faite pour effrayer outre mesure le voyageur. En général cependant, les princes étaient accueillis dans leurs châteaux, auxquels les habitants du voisinage sont tenus de fournir l'équipement en literie, en batterie de cuisine et en vaisselle. Au terme d'une journée de marche, les hommes d'armes dressaient des tentes (pavillons) pour les chefs et se construisaient de petites huttes de branchages pour la nuit ; quant au reste, ils vivaient sur l'habitant... Les clercs et les pèlerins trouvaient dans les abbayes et les couvents un asile accueillant. On y était souvent avide des nouvelles venues de l'extérieur. Aux XI^e-XII^e siècles, les marchands eux-mêmes trouvent refuge dans les abbayes, comme c'est le cas à Lobbes par exemple où un local spécial leur est réservé. Mais avec le développement des villes et des échanges, le gîte se laïcise et les auberges commencent à apparaître. Désormais, ce sont des hôteliers qui hébergent les marchands et aussi les pèlerins. La table d'hôte réunit, à la soirée, clercs, marchands, hommes de lois qui échangent des nouvelles, des anecdotes, et des renseignements. Servant souvent d'intermédiaire, l'hôtelier indique les adresses utiles, signale les acheteurs éventuels, procure les bêtes de voyage. Parfois aussi, ses desseins sont moins honnêtes et le marchand de Huy, qui, la bourse bien garnie au retour des foires, fut proprement détroussé par un hôtelier de Saint-Trond, en 1256, en fit la cruelle expérience. Sans doute, l'hôtelier prête-t-il aussi une oreille plus volontiers complaisante aux commandes de vin et de victuaille qu'aux désirs des pauvres clercs de se procurer de quoi écrire. Pas plus qu'aujourd'hui, les hôteliers du moyen âge ne sont des philanthropes ou des mécènes ! Dans certaines villes situées au carrefour de routes importantes, les hôtelleries n'ont pas tardé à devenir très nombreuses et bien des noms de rues ou d'établissements d'aujourd'hui ont gardé le souvenir de leurs enseignes pittoresques : la Couronne, la Balance, la Sirène, l'Homme Sauvage, l'Estrange Marchand.

De cette façon, les voyages devinrent petit à petit plus confortables, mieux organisés. Leur déroulement prit l'allure qu'il devait conserver longtemps : jusqu'au temps des diligences, en plein XIX^e siècle.

Certes, l'esquisse qu'on vient de lire ne représente qu'un tableau fort imparfait des transports, des voyages et des voies de communication au moyen âge. Pour être complet, il faudrait notamment évoquer la question fondamentale du prix de revient de ces différents modes de transport. Ce facteur a été évidemment déterminant en matière commerciale et explique la préférence accordée tantôt au transport par terre, tantôt au transport par eau et la supériorité dont l'un — ou l'autre — a joui. Les éléments pour l'étudier ne manquent certes pas, mais leur examen fournirait à lui seul la matière d'une étude particulière.

Cet exposé n'a d'autre ambition que de mettre en relief quelques aspects caractéristiques de la vie médiévale, tellement différente de la nôtre.

Tout d'abord, le rôle capital de la circulation, même à cette époque. La société médiévale n'a pas été une société immobile, figée, sans ouverture sur l'extérieur. Au contraire, au fur et à mesure que les voyages se sont multipliés, que les échanges se sont accrus, bref au fur et à mesure que la circulation a accéléré son mouvement, le visage de l'Europe s'est unifié, est devenu plus homogène : une mentalité commune, aux nuances locales encore accusées certes, s'est lentement dégagée du brassage des idées, des modes et des affaires. « Les routes peuvent donc bien être appelées les veines et les artères d'un pays par lesquelles circule tout élément marquant les progrès de sa culture » comme l'écrit un auteur anglais du début du XIX^e siècle.

Autre caractéristique : la lenteur des progrès techniques, dans le domaine des moyens de transport. Au cours d'une période qui s'étend sur dix siècles, nous n'avons guère pu signaler que quelques améliorations en matière de traction animale (cheval), ou de navigation maritime (boussole, gouvernail). Bien entendu, leur importance ne peut être sous-estimée, mais le rythme de leur apparition et de leur diffusion est extrêmement lent. C'est avec raison que l'on a pu prétendre que sur ce point, — et sur quelques autres d'ailleurs, — l'époque de Jules César ne différait pas fondamentalement de celle de Napoléon.

C'est avec notre époque que la rupture est totale. Prisonniers de nos horaires, de nos moyennes, de notre sacro-saint confort, de notre sécurité organisée, nous imaginons mal la saveur forte de ces voyages anciens qui sont toujours une aventure, un risque, une épreuve, c'est-à-dire une occasion de tremper les caractères autant que d'aguerrir les corps. Courage, résistance physique, ingéniosité sont nécessaires à tout instant si l'on veut atteindre son but et survivre. Nous touchons là un des traits fondamentaux et des plus typiques qui permettent de saisir la mentalité si particulière du moyen âge. « Les voyages forment la jeunesse ». Jamais sans doute, ce précepte de sagesse populaire ne fut plus qu'alors l'expression de la dure réalité.

André JORIS

Chargé de cours associé
à l'Université de Liège.

LE CORPS ENSEIGNANT ET LES PROBLEMES PEDAGOGIQUES DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE PUBLIC DE 1929 A 1939 EN FRANCE

De 1929 à 1939, associations et syndicats universitaires¹ unanimes dans leurs revendications financières se divisent sur les problèmes pédagogiques que pose la nécessaire réforme de l'enseignement secondaire français. La bataille séculaire entre classiques et modernes a repris dès 1919. La *Franco-ancienne* tire à boulets rouges sur les partisans de l'amalgame qui veulent « primariser » l'enseignement secondaire et anéantir le grec et le latin². De son côté, l'association des professeurs de langues vivantes plaide pour un nouvel humanisme fondé sur les langues modernes et les sciences³. La question du surmenage scolaire, posée dès 1924, suscite dans le milieu enseignant des réactions passionnées et divergentes⁴. Les associations de spé-

1 En 1929, on recense une quarantaine d'associations : les une dites de spécialité (*Franco-ancienne*, *Langues vivantes*, *Union des physiciens*, *Société des professeurs d'histoire et de géographie*), les autres dites de catégories (*Société des agrégés*, *Association des professeurs et directrices de lycées*, *Association des censeurs*...). S'y ajoutent les sociétés de secours mutuels (*l'Œuvre de l'orphelinat de l'enseignement secondaire de France et des colonies*, *La Sauvegarde universitaire*), des associations diverses (*Union des anciens combattants*, *Association Joseph-Lotte*, *Union nationale des membres de l'enseignement public*). De plus les quatre fédérations nationales (professeurs de lycées, professeurs de collèges, répétiteurs de lycées, répétiteurs de collèges) transformées en syndicats après 1919 (des regroupements se dessinent autour de la CGT (aile Zoretti et FGE), de la CGTU (« professeurs unitaires ») ; se crée une fédération non syndiquée des professeurs de lycée et de collège...

2 L'amalgame consiste à mêler dans une même section élèves « classiques » et élèves de l'enseignement moderne. Cette mesure est jugée révolutionnaire par la presse de droite qui y voit un plan « mûri au sein des officines radicales ». Le décret d'août 1926 qui rend le grec facultatif en quatrième exaspère les passions. Le *Temps* du 12 mai précisait les conséquences funestes de cette politique « insidieuse » de rencogner pendant un temps les humanités classiques dans quelques lycées, en attendant que la lassitude, l'indolence ou l'esprit primaire en éloignent toute clientèle et qu'elles dorment un irréparable sommeil, roulées elles aussi dans un linceul de pourpre et sacrifiées à l'« idole des urnes... » ; le 10 juillet, Albert Petit repartait à l'assaut... « à l'héroïsme que réclamera désormais de ces enfants le choix des humanités, combien d'hommes se sentiraient capables de se faire humanistes ? Ainsi l'on tue le grec dans l'œuf entre une section moderne fort allégée et une section latine de rien du tout... ».

3 L'enquête sur les humanités modernes lancée par la *Revue Universitaire*, en 1924-1925, a été un échec (treize réponses), mais en 1926 naît le projet d'une association de défense des humanités scientifiques. En 1928, Fourret (professeur d'allemand au lycée de Nancy) publie son ouvrage *Les humanités modernes* où il montre que les langues vivantes sont autant et même mieux que les langues classiques un remarquable instrument de culture. En 1930 est créé un « front unique contre l'impérialisme gréco-latin ».

4 Déjà en 1925, dans *l'Œuvre*, le docteur Maurice Lebon se plaignait des « travaux forcés intellectuels auxquels pas un homme mûr ne consentirait à se soumettre pendant six ou sept ans » et qui inspirent à beaucoup d'élèves « l'horreur de l'étude ». Le *Petit Journal* s'en préoccupe le 8 décembre 1926. Dans *Famille et Lycée*, en juin 1927, est publié le rapport de Xavier Vallat sur cette question. Pourquoi la machine tout entière est-elle encrassée et grinçante s'interroge-t-il ? Les causes en sont les classes trop nombreuses, les horaires, les programmes et les leçons et devoirs. Sa conclusion est nette : il faut alléger, concentrer, simplifier le travail au lycée. Au Sénat, le 27 décembre 1928, Hirschauer intervient pour déplorer qu'on veuille faire du cerveau des enfants « une encyclopédie générale... ». « Les heures ne sont pas extensibles, les cerveaux non plus et, en continuant ce qu'on fait aujourd'hui, on arrivera simplement à créer dans la jeune génération des enfants affaiblis et des cerveaux fatigués... » souligne-t-il. L'association *Le Redressement français* prend les choses en main. Les associations de parents d'élèves s'en mêlent, ainsi que la *Confédération générale de la production française*. En 1929 est fondée une ligue d'action : *Respectez nos enfants*. Une campagne de presse se développe. Interviennent la *Liberté du Sud-Ouest* le 4 mars 1929, *l'Ami du Peuple*, le 27 juin, *l'Information universitaire* le 6 juillet, *Les Débats* le 16 août.

cialités menacées dans leurs horaires et leurs programmes s'efforcent d'empêcher les « allègements » dont elles pourraient être victimes. Elles apprennent, en 1929, la réunion d'une commission du surmenage scolaire. Les projets de démocratisation de l'enseignement et d'Ecole Unique, eux-mêmes, provoquent des remous sérieux. L'idée lancée en 1926 par le recteur Lapie d'une année propédeutique à l'enseignement supérieur, bien accueillie par le syndicat unitaire s'est heurtée au refus à peine déguisé du syndicat des lycées ; la *Franco-ancienne* de son côté redoute de voir l'enseignement supérieur s'ouvrir ainsi aux « primaires ».

Le projet d'Ecole Unique, ardemment défendu par les *Compagnons de l'Université Nouvelle* se perd dans les sables mouvants de la polémique universitaire. Critiqué par la *Franco-ancienne* qui y voit une opération politique et la fin de l'enseignement classique, traité avec méfiance par le syndicat des lycées il n'a même pas l'appui de la gauche universitaire. L'*Université syndicaliste*, organe du syndicat unitaire souligne en mars 1929 qu'il n'est qu'un moyen d'apporter à la bourgeoisie « un peu de sang vif de la démocratie ».

Pourtant l'union est plus nécessaire que jamais. Sur le personnel enseignant s'exerce d'une manière quasi permanente une triple pression dont les syndicats et les associations ont de plus en plus nettement conscience.

La tutelle de l'Etat, sur le plan administratif et politique se fait tatillonne et volontiers impérieuse. Elle n'est pas seulement financière, elle s'élargit aux problèmes pédagogiques : amalgame, surmenage scolaire, « laïcité du personnel », suppression de postes, modalités du recrutement, horaires et programmes. La réforme de l'enseignement secondaire est devenue une problème national et chaque parti a l'ambition de la résoudre. D'un ministre à l'autre, depuis 1920, la ligne devient sinueuse.

Plus profondément ressentie peut-être est la pesée de l'opinion. Elle s'exprime avec vigueur par les associations de parents d'élèves regroupées en fédérations nationales. Leurs porte-parole comme Hunziger, leurs journaux comme *Famille et Lycée* s'insinuent dans les débats pédagogiques, orchestrent des campagnes de presse sur des thèmes divers comme le surmenage ou le régime des sanctions, les échecs au baccalauréat ou l'enseignement des langues mortes. Les journaux parisiens et provinciaux se font l'écho des problèmes de l'enseignement secondaire. Dans leurs chroniques quotidiennes, se trouvent débattues toutes les questions d'actualité : *Ecole Unique*, gratuité des études, surmenage scolaire, enseignement du latin et du grec, traitement du personnel. Or il ne s'agit pas le plus souvent de débats techniques. La passion politique surgit et l'emporte.

La laïcité du corps enseignant est mise en question. Sa politisation est dénoncée par la presse de droite. Les dangers du syndicalisme

universitaire deviennent obsession. La « grève du bac » en 1927 a suscité des réactions violentes. Dès 1925, le *Temps* s'effrayait de voir le corps enseignant « s'abîmer dans la servitude syndicale » et prendre « une mentalité de croque-bourgeois ». En 1927, la *Croix* titre : « la révolution dans l'Université », la *Liberté* parle d' « un sinistre craquement », « La Révolution qui vient » annonce la *Victoire*.

Depuis lors, le danger n'a fait qu'empirer, souligne une partie de la presse. L'écho des conflits internes qui divisent le corps enseignant est d'autant plus grand et déformé que maints professeurs ont pris l'habitude d'exposer à l'usage du grand public dans les colonnes de la presse politique leur point de vue personnel sur tel problème de l'heure ; bien plus, ils n'hésitent pas à se faire les porte-parole de leur spécialité, de leur catégorie ou de leur tendance syndicale. La querelle du latin fait surgir les polémistes redoutables aussi bien dans les journaux parisiens que provinciaux. La revalorisation des traitements suscite des plaidoyers innombrables. Professeurs, associations, syndicats affrontent l'opinion, engagent avec elle un dialogue difficile.

Ainsi, en 1929, associations et syndicalismes universitaires ont arraché, semble-t-il, le corps enseignant à son silence et à sa résignation. Mais ses voix sont multiples et discordantes ; elles se répercutent souvent déformées dans une opinion mal préparée à les accueillir et à les comprendre. Ne risque-t-il pas d'être victime d'un ensemble de forces qui à l'intérieur et à l'extérieur de l'Université exercent sur lui une pression constante ?

Il faut réagir. Les associations de parents d'élèves renforcent leur influence. En 1936, leur fédération nationale regroupe 265 associations, contrôle 346 établissements, s'enorgueillit de ses 60.000 adhérents. Dès 1932, elle bénéficie de facilités officielles pour sa propagande dans les lycées et une circulaire du 21 juin prévoit la présence d'un délégué des parents d'élèves dans les commissions de sélection. Ainsi favorisée, la fédération élargit le champ de ses activités (programmes, horaires, discipline, surmenage, baccalauréat), multiplie les démarches auprès des chefs d'établissement ou des bureaux du ministère. Son organe *Famille et Lycée* se fait agressif. En avril 1933, le bilan lui paraît mince. A qui la faute ? A l'Université, affirme le journal : « ... Nous croyons pouvoir affirmer sans crainte de nous tromper que l'obstacle à tant d'aspirations légitimes, à tant de réformes essentielles c'est l'Université elle-même qui mieux éclairée que quiconque sur tous les maux dont nous souffrons et sur leur cause devrait être la première à en chercher la guérison... ». Or, loin de vouloir collaborer en toute franchise, les professeurs s'y refusent. Ils se font en général des parents une opinion « défavorable ou même peu flatteuse » ; ils dénie aux associations de parents « toute compétence sur toutes les matières touchant à l'enseignement ». Le conflit est ouvert ; entre professeurs et parents l'épreuve de force est engagée.

La fédération pour son compte refuse de s'incliner devant ces préjugés anachroniques. Son président, Hunziker, dans la revue *Education* du 15 avril 1934, fait publier un manifeste pour l'étude des questions d'éducation, milite, depuis 1927, dans le mouvement du *Redressement Français*, prend position sur les problèmes d'enseignement dans la *Revue des Deux-mondes*; son successeur, le docteur Monsaingeon, poursuit le combat avec une énergie plus souple, un sens plus aigu des compromis. La presse s'ouvre aux comptes rendus annuels de la fédération, appuie ses efforts contre le surmenage scolaire, l'aménagement des horaires et des programmes. D'autres associations entrent dans la bataille comme l'*Association française de médecine générale*, des revues comme *Réagir* et *La Santé pour tous*. En 1933, la *Fondation Carnegie* finance une vaste enquête sur le baccalauréat, facilitant ainsi un nouvel assaut contre cette sacro-sainte institution universitaire. Dans l'autre camp, l'*Appel* exploitant les progrès de l'enseignement secondaire libre et les remous créés par l'application de l'*Ecole Unique* (gratuité et sélection) multiplie les critiques contre l'enseignement public dans sa propre tribune *Ecole et Liberté*.

Tandis que la grande presse recueille et déforme ces échos pédagogiques, la pression des usagers se renforce à la Chambre lors de la discussion annuelle du budget de l'Education Nationale. Que reproche-t-on à l'enseignement secondaire ?

Il n'a pas rempli sa mission. Victime de sa prétention, de son pédantisme, de son intellectualisme, comme le souligne *Je suis Partout*, le 14 décembre 1935, il est incapable de former convenablement la masse des élèves moyennement doués. Les « esprits de forte trempe s'en tirent. Mais à qui l'enseignement secondaire est-il destiné ? Oui ou non, une honnête intelligence ordinaire peut-elle y prétendre ? ». « Si c'est non, fermez les collèges, quatre-vingts lycées, réduisez les effectifs à 2 ou 3.000 unités pour tout le pays », écrit, indigné, Varet, dans le *Mercure de France* du 1^{er} mars 1932, et il poursuit : « Si c'est oui, alors c'est l'inévitable ; dans les élèves d'intelligence comparable, il en est qui sous l'hypertrophie des programmes s'essouffent... ils quitteront le lycée, fourbus et les réserves de curiosité intelligente épuisées pour longtemps. D'autres se tiendront en garde en se réfugiant soit dans une heureuse somnolence, soit dans le braconnage des auteurs ou des livres tenus en défiance ». L'*Œuvre* du 7 décembre 1933 est encore plus amère « ... les plus vigoureux bâillent en latin. A vingt-cinq ans, les travaux spirituels ont tellement dégoûté les jeunes qu'intellectuel est devenu pour eux synonyme d'imbécile... D'où le désarroi de la culture sans prise sur les choses derrière lesquelles elle trotte en vain, en retard de trois siècles ». Qui plus est, note Gaston Rageot dans l'*Université des Annales* en 1936, la vie de collège telle qu'elle s'est figée depuis des siècles est devenue « inhumaine, antiéducative, inapte à faire des hommes » ; elle oblige les élèves à s'isoler dans des classes surchargées... « à renoncer à la vie pour s'absorber dans

l'abstrait et les choses mortes ». Et si du moins cette culture abstraite servait à quelque chose ? Il n'en est rien. Dans les *Nouvelles Littéraires* de novembre 1931, Francis de Miomandre est catégorique : « ... le bachot ne sert absolument à rien dans la vie... il prouve simplement qu'un élève doué d'une meilleure mémoire ou de plus de toupet ou favorisé par les chances de l'examen a pu répondre victorieusement là où un autre plus calé, mais ce jour-là désemparé, s'est tenu coi... ». Une révision sévère des « critères de valeur intellectuelle » s'impose donc. C'est l'avis de la revue *Santé pour tous*... La culture fuyant les contraintes historiques d'une érudition désuète et funeste doit devenir « humaine, concrète, utilitaire. L'enfant doit cesser d'être sacrifié aux préjugés culturels de l'« Université des mandarins ».

Ainsi mise globalement en question, l'Université doit faire front à des critiques plus précises : classes surchargées, régime disciplinaire, méthodes pédagogiques et contenu des programmes.

En janvier 1935, l'*Education* publie le rapport du docteur Monsaingeon, président de la *Fédération des parents d'élèves* sur « les classes pléthoriques ». Le problème est important « ... les notes de quinzaine sont trop distantes, la surveillance des parents s'en trouve relâchée. Puis ce sont des chiffres brutaux, et la nuance de quelques observations serait bien précieuse, mais le temps manque aux professeurs surchargés. Déjà débordés par le nombre, ils ne peuvent que corriger rapidement tous les devoirs. Lorsque la copie est rendue à l'élève trop longtemps après sa remise initiale, l'intérêt de l'enfant a disparu ; le contrôle et la sanction de la famille trop longtemps différés n'ont plus de raison d'être ». Un mois plus tard, *Famille et Lycée* revient à la charge. Les statistiques sont alarmantes... à Paris presque toutes les classes comptent plus de trente-cinq élèves, beaucoup de 45 à 50... C'est aussi le cas dans plusieurs grandes villes de province... Or « l'entassement de 40 à 50 élèves en plein développement physique dans des locaux prévus et aménagés pour une trentaine est contraire aux prescriptions les plus élémentaires de l'hygiène et favorise la propagation des maladies... le relâchement de la discipline... l'absence de contrôle des connaissances. » Comment s'étonner dans ces conditions, poursuit la revue, que la masse des enfants moyens hésite, tourbillonne, piétine. Sans direction ferme, les uns s'épuisent en d'inutiles efforts ; d'autres perdent la bonne route faute d'une indication donnée en temps utile ; d'autres demeurent dans une douce torpeur dont ils sortiraient vite sous l'aiguillon du maître... ».

Les milieux universitaires s'émeuvent de ce « scandale ». Le syndicat des lycées ouvre une enquête et en publie les résultats dans la *Quinzaine universitaire* ; dans 142 établissements, 769 classes ont plus de 35 élèves (dont 170 plus de 46 élèves). Le gouvernement doit prendre des mesures d'urgence et proscrire tout groupement de classes. L'*Université syndicaliste* dénonce, de son côté, les conséquences d'une politique d'économies sordides qui n'a pour but que de saboter l'école

unique. Le *Journal des Lycées* aborde le problème plus au fond. La multiplication des classes pléthoriques est liée à la démocratisation de l'enseignement secondaire. Il faut en écarter les élèves médiocres dont le nombre s'est accru outre mesure. C'est l'avis de l'*Union Nationale des membres de l'enseignement public*. Elle contre-attaque en janvier 1932 : « Le véritable abus, c'est actuellement l'envahissement du secondaire par des incapables et des paresseux qui croient y trouver le moyen de réussir sans peine. On n'a pas organisé la sélection. Il faudra bien cependant y arriver »... en février, sa section nancéenne s'indigne ; elle dénonce à l'opinion « la constitution d'une véritable ligue des amis du cancre décidée à saboter l'enseignement au préjudice des élèves travailleurs et des maîtres... » ; elle proteste contre l'ingérence répétée de la grande presse dans des questions purement pédagogiques ; elle décide de « soutenir le corps enseignant injustement calomnié... ». Il faut rétablir en particulier les examens de passage sérieux de la 5^e à la philosophie. Ce sont les conclusions d'un rapport de Bourg publié dans la *Revue universitaire* de décembre sur l'école unique et la sélection en 6^e. Le bilan est « moyen » ; les commissions de sélection animées d'une grande bonne volonté ont vu leurs décisions le plus souvent « abandonnées au hasard » ; les classes pléthoriques sont toujours plus nombreuses et c'est « un péril grave ». Comment s'étonner, dans ces conditions, des « hécatombes au baccalauréat ».

Mais puisqu'il s'agit de sélection, l'opinion a son mot à dire ; elle ne s'en prive guère. Dans *Notre Temps* du 17 avril 1932, Schneider fait le procès du système en vigueur ; la sélection devait être basée sur des « principes scientifiques », on en a fait « une sorte de tir de barrage, protégeant l'accès aux études secondaires » ; bien au contraire, elle doit être « souple et durable » selon des « méthodes souples et variables selon les lieux et les circonstances ». François Mauriac, le 16 novembre 1933, insiste encore plus lourdement « ... si tous les petits Français de 1933 sont appelés aux délices de l'instruction secondaire, d'habiles filtrages, dès l'âge le plus tendre, diminuent le nombre des élus et rendent à la terre et aux métiers manuels ceux qui paraissent y avoir le moins d'esprit... ». C'est bien là le point de vue des parents. Le problème de la sélection est « complexe », « crucial » ; la sélection, si sélection il y a, doit être faite avec tact, ménagement, souffrir maints accommodements. Entre les parents et les maîtres, le fossé se creuse : le problème de la sélection devient insoluble. *Famille et Lycée* en juin 1933, s'inquiète : « Nous redoutons dans la sélection et dans l'orientation, affirme-t-elle, l'avènement de ces temps où selon une vue prophétique de Taine « on entrevoit un ordre de choses où l'Etat, seul propriétaire foncier, seul capitaliste, seul commerçant, ayant tous les Français à sa solde et à son service enseignerait à chacun sa tâche selon ses aptitudes et distribuerait à chacun sa ration d'après ses besoins. De quelque Etat qu'il s'agisse, la mainmise est trop dangereuse... elle ne serait pas supportée en France dont elle blesse tout l'idéal d'indépendance dans ce domaine intime et réservé... ».

Peut-être pourrait-on aborder le problème de la sélection par le biais du régime disciplinaire ? Celui-ci hérité de l'Empire ne permet guère à l'enfant de s'épanouir au lycée ; bien plus la surcharge des classes a rendu la discipline plus aveugle et funeste. La sélection n'aurait-elle pas des chances plus grandes d'aboutir dans un climat plus confiant, plus détendu. *Le Matin* avait en 1931 engagé une campagne contre les « retenues ». Mais en 1932, le corps enseignant réagit. L'*Union Nationale* contre-attaque avec vigueur en mars-avril. En décembre 1931, Veber dans *Candido* dénonçait déjà l'existence d'un fort courant de pensée en faveur des droits de l'enfant « ... des philanthropes s'efforcent de protéger la jeunesse opprimée et la susdite jeunesse est maintenant consciente et organisée et l'on voit des syndicats d'élèves (plus ou moins clandestins) qui poussent comme des champignons. » L'*Union Nationale* y voit les agissements d'une fédération (mythique) des parents des mauvais élèves. Georgin prend position dans *Les Débats* en mars. La *Fédération nationale des parents d'élèves*, lors de son congrès annuel, devant cette résistance, fait un pas en arrière. Mais les professeurs, « calomniés » refusent de s'en tenir là. Ils reprennent, en 1933-34, dans l'*Union Nationale*, l'offensive contre l'esprit utilitaire, l'indépendance, la préférence du moindre effort qui caractérisent la jeunesse des lycées et collèges. En 1935, Moussat dans la *Revue Universitaire* s'en prend à la fraude scolaire. Il s'est livré à une enquête auprès de ses élèves sur le prestige de la fraude ; les résultats sont décevants. Qui est responsable ? « Les parents s'en remettent aux professeurs, mais ceux-ci, sautant d'une classe à une autre avec cinq minutes pour franchir trois cours et gravir deux étages, sont bien incapables de veiller à l'éducation morale de leurs élèves... Qui éduque ? Et c'est en dernier lieu la rue qui s'en charge, la rue, les romans policiers, le cinéma, les journaux à scandale, le métro indécent, les camarades débrouillards. N'est-il pas temps de crier S.O.S. c'est sur les bancs de l'école qu'il faut commencer la lutte de rénovation morale. Et le péché capital sur les bancs du lycée, c'est la fraude. Que les parents et les professeurs s'entendent, que le Ministre de l'Education Nationale y songe. Il n'y a peut-être pas de problème plus urgent. »

L'opinion et les parents sont mis au pied du mur. L'Université n'a rien à se reprocher. La carence ou l'indifférence des parents sont seuls mis en cause. Ainsi, la campagne contre le surmenage qu'ils ont encouragée entre 1928 et 1931 a tourné court et s'est soldée par de minces résultats. Dans la *Revue universitaire* de novembre 1935, Hervier propose même une solution radicale pour résoudre le problème discutable du surmenage « ... étendre les programmes et allonger d'un an la durée des études. » Le conservatisme pédagogique des professeurs se raidit. L'on dénonce, comme Pierre Flottes, l'invasion sportive : la brutalité des équipes de football, les déplacements sportifs devenus « des journées historiques », la littérature sportive rédigée en « un jargon barbare et emphatique ». *Film* déplore la défiance du corps

enseignant vis-à-vis du cinéma et de la télévision. « Si on imagine que par le cinéma et la télévision dans quelques métropoles de l'avenir des écoliers de tous les coins de la France, sous la férule d'un surveillant écouterait le cours d'un spécialiste diffusé partout de la capitale et voire du cabinet du Ministre de l'Education Nationale ».

Cette raideur pédagogique n'implique pas néanmoins une bonne conscience unanime. D'aucuns dans l'université songent à moderniser ou plutôt à adapter des méthodes peut-être vieilles, apparaissent ainsi sensibles aux reproches de « malmenage scolaire ». L'enquête lancée en 1934-1935 par la *Revue Universitaire* sur la pédagogie des langues anciennes suscite des réponses relativement nombreuses, précises, nuancées. Dans la revue *Les langues modernes*, en novembre 1932, Roger montre les services que peut rendre la TSF à l'enseignement des langues vivantes. Historiens et Géographes se préoccupent du rôle que pourrait jouer le film éducatif ; en octobre 1935, une campagne s'amorce dans l'*Information universitaire*, *Ecole et Liberté*, l'*Education* en faveur de l'éducation physique. Jules Béard, du Lycée Hoche, publie en 1930 son ouvrage, *La pensée captive ou La grande pitié des élèves de France*. L'année suivante dans l'*Ecole de demain*, il cite l'exemple des U.S.A. C'est en 1936 que Francisque Vial qui fut directeur de l'enseignement secondaire publie son ouvrage *Trois siècles d'enseignement secondaire*. Trois ans plus tard, Falcucci dressera le bilan pédagogique de l'instruction secondaire dans sa thèse de doctorat l'*Humanisme dans l'enseignement secondaire français du XIX^e siècle*. La pesée « pédagogique » de l'opinion, malgré ses outrances et ses maladresses inquiète la conscience universitaire. Un dégel « pédagogique » s'amorce timidement dans les rangs du corps enseignant.

Il est temps, car l'avenir même de l'enseignement secondaire depuis 1932 est sérieusement menacé. La crise économique aggrave le chômage intellectuel. La culture dispensée au Lycée ou au collège n'est plus une garantie d'emploi ; elle est même une source d'insécurité, de misère sociale. *Candide*, le 3 janvier 1935, s'inquiète : « ... Nous assistons à une surproduction intellectuelle tout aussi inquiétante et plus peut-être que la surproduction industrielle ou la surproduction agricole. Il est temps d'y mettre un terme et de recréer des terrassiers, des maçons, des couvreurs dont la France a plus besoin que de licenciés sans emploi ». Il faut « couper court au développement d'un prolétariat intellectuel qui peut devenir une plaie sociale sur la base d'examens qui distribuent des diplômes sans correspondance de fonctions... » Pour Le Chatellier, dans la *Revue universitaire* de novembre 1934, la primauté de l'enseignement secondaire s'achève... « en présence de cette poussée d'intellectuels, ce ne seront plus désormais les premières places auxquelles conduira l'enseignement secondaire, mais, vu la concurrence, celles du second, voire du troisième rang ».

L'opinion est saisie de la gravité du problème. En décembre 1933, dans la revue *Education*, Paul Allard pose la question que se posent

« avec angoisse, tous les parents de France »... « Que faire de nos fils ? ». Il n'est pas en effet un Français moyen qui ne veuille faire de son fils un Français au-dessus de la moyenne ; tout encourage cette ambition : le lycée est gratuit, les bourses se sont multipliées. Or le tragique de la situation est que si toutes les ambitions sont maintenant permises, « pratiquement toutes les portes se ferment ». Les exemples sont là. Paul Allard cite le service de placement paritaire de la Seine qui a reçu en 1932, 5.054 demandes d'emploi de techniciens, dont 380 provenant de bacheliers, 114 de licenciés et docteurs... Néanmoins il ne faut pas désespérer. L'auteur conclut par des paroles d'espoir... « relevez la tête, serrez les poings, ceignez vos reins d'un triple airain. Non, vous n'êtes pas des sacrifiés, l'avenir vous appelle. Tendez-lui vos bras. » De son côté le *Temps* ouvre, le même mois, une enquête sur le « chômage intellectuel et l'encombrement des carrières libérales. » La *Revue de l'orientation intellectuelle*, en mars-avril 1934, publie deux articles, l'un sur l'encombrement des situations accessibles aux bacheliers, l'autre sur la jeunesse intellectuelle féminine en face de la crise mondiale ; en octobre, la *Revue de l'alliance française* consacre un numéro spécial à la crise de l'emploi, et intitulé « Votre avenir, jeunes gens ». La plaie du chômage intellectuel, péril social, alimente toute une campagne de presse, en particulier dans l'*Echo de Paris* et *La République*.

Le corps enseignant ne peut rester indifférent aux remous causés dans l'opinion par cet ensemble convergent d'enquêtes, d'ouvrages, d'articles sur le chômage intellectuel. Les syndicats s'en préoccupent ; la *Revue universitaire*, l'*Information universitaire*, le *Bulletin de la Franco-ancienne* dénoncent le danger. Suran, dans ce dernier bulletin, en janvier 1935, intitule son propos « Congestion ». Mais qui est responsable sinon la démagogie politique qui a ouvert trop grandes les portes des lycées et des collèges ? Les milieux universitaires apparaissent divisés. Le syndicat national des lycées insiste sur les responsabilités de l'administration qui, par exemple, par ses groupements de classes, ses suppressions de chaires freine au maximum le recrutement de jeunes licenciés. La *Quinzaine universitaire* publie avec soin les statistiques officielles sur les demandes d'emploi non satisfaites dans l'Education Nationale. Ainsi, en décembre 1934, sur 93 licenciés de philosophie, 3 ont eu satisfaction ; sur 349 licenciés ès sciences, 9 ont obtenu un poste : les jeunes filles licenciées sont encore bien moins partagées ; 355 licenciées ès sciences avaient demandé un poste, aucune n'a obtenu satisfaction... Un scandale ! Les Universités et les grandes écoles, peut conclure Robert Weil en 1936, ne sont plus que « d'immenses maisons d'illusions ; leurs jeunes diplômés vont de porte en porte, de déchéance en déchéance, rejoindre la masse des prolétaires... ».

Pourtant cette jeunesse sacrifiée n'a pas démerité. L'injustice dont elle est l'innocente victime n'en est que plus éclatante. C'est du moins l'impression qui se dégage des enquêtes sur la jeunesse d'aujourd'hui

menées dans *Excelsior* en 1931, dans le *Temps* (à l'échelle de l'Europe) en 1933, dans *Réalités* en mars 1934. Les jeunes filles en particulier sont devenues des « concurrentes acharnées » à force de travail et de ténacité. La *Revue universitaire* publie, en 1932, le témoignage d'une directrice de lycée. « ... C'est même une rude concurrence à l'homme », souligne-t-elle, « elles doivent gagner leur vie et elles le veulent. Une situation, de nos jours, cela vaut mieux qu'une dot pour une jeune fille. Elles travaillent donc avec acharnement dès le lycée... leur tenue scolaire, souliers plats et robe toute simple, manteau net et pas de fard, indique la simplicité de leurs goûts. Suivant leurs aptitudes, elles se tourneront vers les lettres, la médecine, le commerce, parce que l'heure est grave pour elles aussi. Quel que soit le milieu dont elles sont issues et qu'il faut vivre... » Dans *Education*, en juillet 1934, Mademoiselle Baillon, devant cette nouvelle génération féminine « plus critique, plus exigeante... » se laisse gagner par la tristesse et l'inquiétude. « Pâles et graciles fillettes, obligées de veiller sur vos livres, nerveuses et surmenées, dont le dos et les épaules prennent un dessin déplorable, dont les muscles ne se font pas, est-il possible que vous soyez les mêmes sur qui nous comptons plus tard pour perpétuer notre race ? ... »

La conscience ne peut que se révolter devant le sort doublement injuste des jeunes gens et jeunes filles de 1935. Des remèdes s'imposent. La solution la plus radicale serait d'élever le niveau des examens et concours et ainsi de désencombrer lycées et facultés. D'aucuns y songent, et Paul Allard propose que « l'enfant (même d'un milieu bourgeois) prenne « bravement » un métier (manuel) ». Plus nombreux sont ceux qui voient dans l'orientation professionnelle la panacée de tous les maux dont souffre la jeunesse intellectuelle.

En octobre 1933 s'ouvrent des cours orienteurs professionnels au *Musée pédagogique* ; l'*Institut national d'orientation professionnelle* publie un bulletin d'informations et de statistiques dont rend compte régulièrement la revue *Education*. Ce remède doit s'appliquer non seulement au niveau des bacheliers et licenciés en quête d'emploi mais au lycée même. L'orientation doit devenir permanente et se généraliser. Une idée chemine qui en 1946 sera à l'origine sur le plan pédagogique des classes d'orientation du Ministre Jean Zay. Le corps enseignant, semble-t-il, prend conscience de son côté de l'importance de l'orientation, ce n'est pourtant pas lui qui entre 1932 et 1936 donne le ton ; ses préoccupations sont plus « internes », et le chômage intellectuel lui apparaît être « une affaire de l'Etat ».

Plus que politiques et syndicales les divisions du corps enseignant sont professionnelles et techniques. Ces clivages se durcissent dans les innombrables bulletins des associations de catégorie et de spécialités ; la grande presse se fait quelquefois l'écho de ces affrontements dont l'importance, il est vrai, n'est appréciée que des intéressés eux-mêmes.

Ainsi, à la suite de la campagne contre le surmenage et des travaux de la Commission ministérielle chargée d'enquêter sur ce « problème crucial, le *Conseil supérieur de l'Instruction Publique* a accepté des réductions d'horaires. Chaque discipline se sent menacée et réagit. En décembre 1932, le président de l'Association des professeurs de langues vivantes est inquiet »... nos pauvres horaires déjà si maltraités ont échappé de justesse à de nouvelles mutilations... » ; deux ans plus tard, le ton est encore plus pessimiste ; « tous les linguistes doivent s'unir, l'heure est grave, la lutte ne cesse pas... c'est à chaque instant que nous avons à enregistrer des tentatives pour nous diminuer. Toutes les fois qu'il y a des économies à faire, on tend d'abord à les faire à nos dépens... ainsi le point le plus noir c'est la question de la seconde langue en A' ». Mais que d'autres fronts à défendre : groupements abusifs de classes de langues vivantes, coefficients des langues au baccalauréat, etc. Les professeurs d'histoire et de géographie de leur côté ne sont guère satisfaits. En décembre, le bilan est « mince ». Morizet, président de l'association des professeurs d'histoire et de géographie, a lutté de son mieux « pour conserver ce que nous avons péniblement obtenu, mais les exercices pratiques ont été supprimés, « victimes d'un mouvement contre le surmenage en grande partie factice » ; un an plus tard, Morizet respire : deux périls « graves » semblent à l'heure actuelle à peu près évités, l'augmentation des maximums de services et la réduction des horaires. « Or nous avons chance dans l'un et l'autre cas d'être parmi les principales victimes ». Mais il n'est pas question de rompre le combat ; les dangers subsistent. Il faut en particulier se dresser contre les préjugés nombreux, hostiles à l'histoire et à la géographie, courants parmi les littéraires et les philosophes. Les professeurs de Rouen réagissent contre ces bruits calomnieux. Ils affirment publiquement, en décembre 1934, que « l'histoire et la géographie ne sont inférieures à nulle autre matière pour la formation de l'esprit et n'ont pas à être traitées de moindre façon... » Et, en 1935, les historiens et géographes passent plus hardiment à l'offensive, bouleversés par la « grande pitié des horaires d'histoire et de géographie... » « Une grande difficulté de notre enseignement vient de l'insuffisance des horaires. La richesse des programmes (ils ne sont pourtant qu'un choix dans l'histoire générale) ne peut mûrir ses fruits, faute de temps. C'est la culture forcée avec tous ses inconvénients. Nos collègues de langues vivantes, par exemple, ont-ils jamais pensé aux résultats qu'ils obtiendraient si leur enseignement était enfermé en deux heures hebdomadaires comme celui de l'histoire ou en une heure comme celui de la géographie. » En 1936, la résistance se durcit encore ; Albert Troux, représentant des historiens au *Conseil supérieur de l'Instruction publique* est catégorique... » Le lourd tribut que nous ont déjà fait imposer à nous historiens et géographes, les campagnes antérieures contre le surmenage scolaire et qui dépasse en général les sacrifices exigés dans d'autres disciplines, ce tribut ne suffit déjà plus. D'autres projets de contradiction des horaires sont en gestation et nous risquons fort d'être encore touchés. Ici et là, des voix s'élèvent déjà

pour nous désigner comme les premières victimes. Nous nous défendrons. Nous riposterons aux attaques de la malveillance ou de l'ignorance par les arguments que nos sociétaires connaissent bien mais auxquels depuis trop longtemps les profanes font la sourde oreille. »

Les classiques, par la voix autorisée de la Franco-ancienne, forts de la renaissance des études grecques et latines dans l'enseignement secondaire, s'efforcent de leur côté d'exploiter une situation devenue plus favorable. En 1934, ils tirent à boulets rouges sur les linguistes, grands bénéficiaires de « l'odieuse réforme de 1902 », dénoncent les classes pléthoriques, les survivances anachroniques de l'amalgame de 1924, s'en prennent à l'administration supérieure qui freine les « créations » de chaires et de classes nécessitées par « le mouvement vers le grec ». Les scientifiques ont aussi leur mot à dire. Ils descendent dans l'arène. L'*Union des physiciens*, l'*Association des naturalistes*, La *société amicale des professeurs de mathématiques*, l'*Association des professeurs de spéciales* interviennent sur les problèmes cruciaux des horaires et des programmes. Ils sont suivis par les représentants des disciplines annexes, maîtresses de couture, professeurs de musique et de dessin, professeurs d'éducation physique... L'administration impas-sible laisse crever ces orages pédagogiques.

Pourtant, une fois encore, derrière ces querelles d'horaires et de programmes se trouve posé le permanent dilemme de l'instruction secondaire, fidélité aux études classiques ou libérale ouverture aux disciplines modernes. Sur ce plan, entre 1932 et 1936 se heurtent en particulier la *Franco-ancienne* et l'APLV (dont l'organe est la revue *les Langues modernes*).

En décembre 1931, Suran et Fedel, élus au *Conseil supérieur* comme représentants des agrégés de grammaire et de lettres, ne cachent pas la signification de leur succès : c'est une victoire des classiques. Ils sauront être dignes de la confiance dont ils sont l'objet. Trois ans plus tard, le second est plus ferme que jamais. De nouveau candidat au *Conseil supérieur* « il ne peut admettre sous aucun prétexte que l'enseignement secondaire qui est devenu depuis quarante ans une sorte de champ d'expériences ouvert à toutes les fantaisies soit déformé ou amoindri, ou amputé par le bas et par le haut... l'enseignement secondaire forme un bloc... il est de notre devoir, s'écrie-t-il, de ne pas donner aux élèves qui nous arrivent en foule de tous côtés un enseignement réduit, déchu, avili... ». Cette politique de la résistance, qu'appuie une partie de la presse de droite, s'esquisse en 1932 à propos de la réforme de la licence ès lettres (obligation d'un cinquième certificat avec latin-grec et français pour l'histoire, la philosophie, les langues vivantes), trouve des porte-parole éloquents comme Léon Blum (professeur au Lycée Janson de Sailly) dans la *Revue de Paris* et Louis Chevalier dans la *Revue hebdomadaire*. Le second, en janvier 1935, déplorant que l'enseignement soit faussé parce qu'il est devenu utilitaire, exige que le baccalauréat redevienne « la sanction

d'un certain degré de culture générale basée sur les humanités classiques devenues obligatoires ». Alors « on verra diminuer considérablement sinon disparaître complètement les non-valeurs qui encombrant les lycées et traînent leur insuffisance au cours d'études soi-disant supérieures, accessibles à tout le monde et partant très dévalorisées... l'on ne verra plus, pour dix postes à pourvoir, 300 candidats gavés de connaissances disproportionnées avec leurs éventuelles fonctions mais dépourvus de réelle culture... » Tout un mouvement d'opinion se dessine en faveur des lettres grecques et latines. Léon Blum se multiplie : le 2 juillet 1932, il publie dans la *Presse médicale* un long article dithyrambique sur « la vertu propre des lettres grecques ». L'*Information universitaire* en 1934 lance une enquête auprès des chefs d'établissement sur les progrès des sections classiques. Ses conclusions sont décisives « ... C'est devenu un honneur d'appartenir à la section A et l'on y renonce que si l'on est incapable de la suivre... » La *Revue universitaire*, en réponse à son projet d'enquête sur la pédagogie des langues anciennes, voit affluer 42 réponses (oh ! surprise !) et consacre une dizaine d'articles de février 1933 à 1935 à cet important problème. Dès 1933, dans la *Revue des Deux-Mondes*, Léon Blum pousse un cri de victoire. « Quarante ans de guerre aux études classiques ont abouti à un échec pour les adversaires du latin et du grec... l'enseignement moderne a fait faillite ». Dans la *Revue de Paris* du 15 octobre 1935, il revient à la charge, s'emporte contre la politique scolaire destructrice qui sévit surtout depuis 1902 dans l'Université et fait l'apologie de la « bienfaisante » réforme de Léon Bérard.

L'offensive des classiques est surtout très vive dans les colonnes du *Bulletin de la Franco-ancienne*. Suran, dans ses éditoriaux la conduit même avec violence. En octobre 1933, il fait le procès de la réforme de 1902... « Il y a eu là duperie. L'expérience a révélé la vérité que nous n'avons cessé de dénoncer. Derrière toutes les théories et tous les sophismes dont l'enseignement secondaire dans son enseignement a été l'objet s'est camouflée l'action rongearde et envahissante de certains mauvais bergers qui veulent ruiner le secondaire pour lui substituer le primaire... » En janvier 1933, il intitule son propos « le dindon de la farce » et dévoile de nouveau les projets de « primarisation » : l'enseignement secondaire voilà l'ennemi « ... le noyer sous l'afflux des non-préparés, en diminuer la valeur... assimiler à ses sanctions qui ont un certain sens, d'autres certificats, brevets, ou diplômes variés qui ont un tout autre sens... » Un an plus tard, « le but des ennemis de la culture secondaire n'est que trop clair »... « sous prétexte d'école unique, on vise à l'enseignement unique, au primaire ; Georges Leygues (auteur de la réforme de 1902), dupé, a ouvert la voie. L'enseignement secondaire est un enseignement de raison, c'est-à-dire de liberté et de critique, il a toujours gêné et gênera toujours, despotes et démagogues, tous ceux qui se servent du peuple au lieu de le servir. » Ainsi une conclusion s'impose : la défense des humanités a une importance nationale ; elle sert la cause de la démocratie libérale, des valeurs tradi-

tionnelles de la civilisation européenne. Cette couverture « politique et morale » favorise ainsi la résistance acharnée que mènent grammairiens et littéraires de la *Franco-ancienne* aux empiétements « abusifs » des partisans de l'enseignement moderne : incessants rappels de l'âge d'or des humanités, apologies de la réforme Bérard, protestations contre le principe erroné de « l'égalité scientifique », exaltation des méthodes employées depuis des siècles avec succès dans l'enseignement des langues mortes, influence bienfaisante de celles-ci sur la moralité et la culture des élèves, tirs de barrage contre les diminutions d'horaires et les projets de suppression de sections classiques dans les lycées ou collèges d'importance moyenne ou même médiocre, tout est bon dans cette « croisade des classiques ».

Des adversaires se lèvent. En 1932, au *Conseil supérieur*, les modernes, (linguistes et historiens) font rejeter l'obligation du grec pour le cinquième certificat de la nouvelle licence ès lettres. Régis Messac publie, en 1934, son pamphlet « A bas le latin ». Dans la revue de l'APLV, *Les langues modernes*, Pitollet, en 1933, accuse les langues anciennes d'être responsables de la « misère » des langues vivantes : « Si l'éducation par les langues modernes a si longtemps traîné dans les ornières d'une routine désuète, c'est qu'elle souffrait d'une tradition héritée directement de l'enseignement toujours triomphant alors des langues mortes... » affirme-t-il et il poursuit vengeur « faut-il évoquer les humiliantes classes d'autrefois où le professeur principal était roi et où nous faisons figure de parents pauvres, incertains du lendemain et sans cesse menacés de représailles avec des horaires capricieux et, pour remplir les vides, l'obligation d'enseigner des matières hétéroclites ». Quelques mois plus tard, le ton se fait plus agressif. Pitollet répond à un article de Couissin publié en février-avril 1933 dans la *Revue Universitaire* « ... les humanités modernes réclament leur place au soleil, elles réclament l'entière liberté de leurs méthodes, et l'idéal d'un enseignement secondaire coulant tous les cerveaux dans le même moule a vécu... L'enseignement doit ouvrir largement, libéralement, le champ le plus vaste à toutes les curiosités de l'esprit ». La polémique se prolonge en 1934 et en 1935, Gaston Varenne tente de mettre les classiques au pied du mur. « Aux partisans des vieilles humanités classiques immuables, incapables de vivre au surplus sans l'apport des sciences et des langues vivantes et ne groupant autour d'elles malgré cet apport vivifiant d'un tiers de la population de nos lycées, il appartient de nous dire s'ils préfèrent la situation actuelle, incertaine, mal équilibrée.... à un avenir plus large plein de clarté, ouvert à tous... » En un mot, ne doivent-elles pas céder aux « nécessités implacables de la vie moderne » ? Un an plus tard, les réformes de Jean Zay semblent donner raison aux modernes, mais la querelle des classiques et des modernes, un instant apaisée rebondira de plus belle.

A ces affrontements de « spécialistes » se joignent, pour rendre encore plus byzantines les divisions du corps enseignant, les conflits de catégories. Chacune d'entre elles s'est solidement organisée en

association « amicale », des anciens élèves de l'Ecole normale supérieure aux professeurs adjoints et maîtres d'internats. Ainsi la *Société des Agrégés*, forte en 1934 de 2.573 membres est un groupe de pression universitaire dont l'esprit et l'action sont dénoncés avec aigreur par les autres catégories « défavorisées ». Son bulletin, l'*Agrégation*, défend sur le plan financier et corporatif les droits historiques de cette catégorie enseignante, clef de voûte de l'enseignement français. Pour Levailant, dans un article publié dans le *Figaro* du 14 décembre 1933, l'agrégation est, en effet, « une sorte d'aimant auquel sans qu'on le sache toujours l'enseignement secondaire demeure suspendu », c'est « un concours essentiel » qui avec celui de l'inspection des finances demeure l'une des épreuves « les plus difficiles et les plus réservées... qui assurent au pays le recrutement d'une élite intellectuelle... » Le 20 février 1934, la société, dans le journal le *Temps*, met le ministre en garde contre tout projet de réforme de l'institution. L'agrégation, en effet, est la caractéristique essentielle de notre enseignement secondaire et si cet enseignement est ce qu'il est, c'est parce que le professeur de l'enseignement secondaire est l'agrégé. Sans l'agrégation, il pourrait y avoir un enseignement moyen, un enseignement du second degré, il n'y aurait plus d'enseignement secondaire... »

Mais il y a tant d'autres catégories. Les agrégés se sont formés en association comme d'ailleurs les bi-admissibles à l'agrégation, sous la présidence de Chauvigné. En 1932, le syndicat national des professeurs adjoints répétiteurs et répétitrices des lycées et collèges de France et des colonies lance la défense ou la conquête de ses droits financiers et corporatifs. Les professeurs « élémentaires » des lycées menacés par l'*Ecole Unique* (la suppression des classes de 7^e et de 8^e des lycées) reprennent le combat. Les certifiés s'organisent. De leur côté, les administrateurs (proviseurs, directrices, censeurs, surveillants généraux, économes) tiennent leurs assises annuelles, groupés eux aussi en associations amicales, liés étroitement à leurs préoccupations corporatives, hiérarchiques et financières.

La lutte contre la « primarisation » de l'instruction secondaire qui pourrait unir en un front commun toutes les catégories secondaires est tout d'abord abandonnée à la droite universitaire et aux classiques de la *Franco-ancienne*. En 1936, Suron proteste avec éclat contre le décret du 7 mars qui introduit des instituteurs dans les classes de grammaire des lycées, après avoir dénoncé en 1933 et 1934 (comme en 1936) à plusieurs reprises, les empiètements de l'enseignement primaire. Néanmoins, au congrès de Pâques 1936, le syndicat national des lycées fort de plus de 5.000 membres est appelé à se prononcer sur le projet de réorganisation des Ecoles Normales primaires... Emu « de ce que, dans les discussions soulevées par ce projet, on traite trop souvent l'enseignement secondaire comme en suspect, en exprimant la crainte que son influence soit néfaste sur les futurs instituteurs », il vote une motion très ferme dans laquelle il affirme que « l'organisation de l'enseignement ne saurait tendre à imposer aux futurs maîtres

aucun conformisme philosophique ou politique ou à leur enlever l'indépendance d'esprit qui leur est nécessaire tant pour l'exercice de leurs fonctions que pour leur vie de citoyens ou de syndiqués ». Aussi apparaît-il favorable à la « secondarisation des écoles normales ». C'est là une idée chère au ministre Anatole de Monzie (dès 1927). Les écoles normales seraient transformées en simples instituts pédagogiques, ouverts aux bacheliers de l'enseignement secondaire.

Mais une telle prise de position qui semble engager la majorité du corps enseignant suscite de sérieux remous. La droite applaudit à la fin du monopole des écoles normales, foyers de socialisme et de laïcisme militant. Le syndicat des instituteurs réagit avec violence et dénonce une nouvelle manœuvre du cléricalisme. Les professeurs unitaires emboîtent le pas. Une telle mesure ne tend-elle pas à renforcer l'embourgeoisement de l'*Ecole Unique* et le renforcement d'un enseignement de classe. Ainsi politisée, la secondarisation des écoles normales reste en suspens. Le Gouvernement de Vichy l'imposera en 1940.

Ces querelles par leur caractère technique et domestique, plus que les luttes politiques et syndicales, suscitent l'intérêt d'un nombre plus grand d'universitaires. Mais il est difficile de parler d'unanimité. Les différentes associations de spécialités ou de catégories se plaignent hautement de l'indifférence de la masse enseignante. L'APLV qui groupe plus de 1.700 membres en 1934 se propose d'intensifier sa propagande au niveau de chaque établissement. Il en est de même pour la *Franco-ancienne* et la *Société des professeurs d'histoire et de géographie* qui compte pourtant environ 1.200 adhérents. Cotisations trop élevées, apathie du personnel, prudence de fonctionnaires trop soumis aux pressions de l'administration ? Le diagnostic de l'absentéisme est complexe. Quelques esprits hardis portent la hache dans ces interminables et subtiles préoccupations des associations de tous bords. En octobre 1933, Loiseau dans la *Revue de l'enseignement des langues vivantes* déplore « les luttes intestines entre professeurs de langues vivantes », ces « disputes byzantines » qui n'ont cessé de s'alourdir d'année en année à propos de la méthode directe, de la nature des épreuves de langues au baccalauréat, de la suppression ou du maintien du dictionnaire, de la participation au concours général. La même année, dans les *Langues modernes*, Husson, professeur d'allemand à Pasteur et membre de la fédération unitaire de l'enseignement, refuse de participer aux travaux de l'assemblée générale de l'APLV. Ironique, il énumère les diverses questions inscrites à l'ordre du jour qui invitent les professeurs de langues vivantes « à parler de toutes sortes de choses d'un intérêt actuellement très secondaire »... et qui leur interdisent de « soulever la question essentielle qui est celle de l'existence même de notre enseignement » ; il « proteste de la façon la plus nette contre cette acceptation résignée à la déchéance totale et définitive des langues vivantes dans l'enseignement secondaire... »

L'espoir d'une véritable réforme de l'enseignement secondaire renaît au lendemain de la victoire du Front Populaire lorsque Léon Blum appelle à l'Education Nationale, l'avocat Jean Zay. Bien secondé par son directeur de cabinet, Marcel Abraham, ex-professeur au Lycée Carnot, adjoint du ministre Anatole de Monzie dès 1932 et par des collaborateurs comme Pierre Bolvin (du Lycée de Laon), Francisque Vial et le doyen Chatelet, directeurs de l'enseignement secondaire, il a, sur la réforme de l'enseignement, des vues nettes et précises. Sa nomination bien accueillie dans les milieux de gauche soulève les inquiétudes ou les protestations de la droite : on lui reproche à la fois son laïcisme et son origine israélite.

Jean Zay a conscience des difficultés de sa tâche. Refusant d'agir seul, il tente de s'appuyer sur le *Conseil supérieur de l'Instruction publique*, de briser la méfiance et les réticences de « ces augures bardés de parchemins » (les membres du conseil dont l'influence est encore considérable dans le milieu universitaire). Il se tourne aussi vers le personnel... le 29 novembre 1937, dans le cadre d'une conférence à l'*Union rationaliste*, il souligne qu'« un effort comme celui de la réforme générale de l'enseignement ne peut pas s'accomplir sans le concours d'une opinion éclairée, sans le concours ardent du corps enseignant français qui n'a peut-être jamais été si profondément désireux de voir sa tâche facilitée, élargie, magnifiée ». Ses liens avec la *Ligue de l'Enseignement* se resserrent et il participe avec conscience aux congrès annuels de la Ligue. Mais sa grande chance est de pouvoir poursuivre son œuvre pendant quarante mois jusqu'au 2 septembre 1939, de la défendre et de la consolider (dans la mesure du possible) au milieu de difficultés croissantes, après les quelques mois d'euphorie générale qu'avait suscités l'avènement du Front Populaire.

Son ambition majeure est de rechercher une meilleure organisation du second degré et de se préoccuper d'assurer à chacun des enfants confiés à l'Université sa destinée naturelle en organisant l'orientation scolaire, corollaire indispensable de la démocratisation de l'enseignement. La tâche est complexe et délicate. Comme le souligne l'*Information Universitaire* le 21 mars 1936, les divers ordres d'enseignement se sont développés d'une manière anarchique « ... actuellement c'est une forêt dense et enchevêtrée où chaque arbre a voulu non seulement être dru et fort, mais pousser sa tête au niveau du voisin... » Ainsi, en 1936, quatre problèmes précis apparaissent : la coexistence de deux enseignements primaires différents par leurs programmes, leur statut, leur personnel, celui des lycées et collèges, celui des écoles primaires publiques ; la diversité de la formation des maîtres (les uns issus de l'enseignement secondaire et supérieur, les autres des écoles normales primaires) ; le manque de coordination des âges auxquels les enfants parviennent au stade de l'enseignement du second degré (selon qu'ils viennent de l'enseignement primaire ou des classes primaires des lycées), le développement anarchique (du point de vue géographique et pédagogique) des cours complémentaires.

Cette volonté de refonte et d'unification des divers ordres d'enseignement transparaît dans le projet de loi sur la réforme générale de l'enseignement que le Ministre en mars 1937 soumet au Parlement... « L'heure est venue, affirme-t-il, de donner aux enseignements secondaire, primaire, supérieur et technique le statut d'ensemble qu'ils attendent depuis de longues années et dont de nombreuses mesures et expériences ont préparé et facilité la mise en œuvre. » Ce projet établit un seul type d'enseignement primaire dont la sanction terminale est le certificat d'études primaires. A cet examen peuvent se présenter les élèves âgés de onze ans. Il ouvre l'accès à l'enseignement du second degré. Les anciennes classes de sixième sont transformées en classes d'orientation. A l'issue de cette première année d'enseignement secondaire, les élèves sont répartis selon leurs goûts et aptitudes entre trois sections, classique, moderne et technique ; des passerelles sont aménagées entre ces trois sections et facilitent les changements d'orientation en cours d'études. La réforme vise enfin à unifier la formation des maîtres. Les instituteurs et institutrices se prépareront dans les écoles normales primaires aux épreuves du baccalauréat avant de subir dans ces mêmes écoles une année de formation pédagogique.

Ainsi se trouve réalisée l'Ecole Unique, déjà en germe dans les projets des *Compagnons de l'Université Nouvelle* de 1918, source depuis lors de nombreux affrontements politiques et de polémiques innombrables. Un tel projet, dans sa simplicité révolutionnaire, ne peut manquer d'adversaires résolus. Soumis à l'examen de la *Commission de l'Education Nationale*, il y soulève des critiques sévères et des résistances opiniâtres, celle d'Hippolyte Ducos en particulier. De ce fait, le projet ne franchira pas le cap des discussions parlementaires. Loin d'en être découragé, Jean Zay, par le moyen de décrets, arrêtés, circulaires et instructions, exploitant tout l'arsenal de son pouvoir réglementaire, s'efforce de réaliser dans le détail la majeure partie de son plan de réforme. Ainsi se trouve mise en œuvre entre 1936 et 1939 la réorganisation de l'enseignement du second degré.

Après avoir obtenu par la loi du 7 août 1936, la prolongation jusqu'à 14 ans révolus de la scolarité obligatoire, le ministre Jean Zay décide d'ouvrir quelques classes d'orientation. L'arrêté du 22 mai 1937 souligne que la classe d'orientation « sera, en même temps qu'une classe d'enseignement, une classe d'exercice permettant de discerner les aptitudes, de mesurer l'élan au travail, d'apprécier l'intérêt que chaque élève porte à tel ou tel ordre d'études. Ainsi se dégageront peu à peu certains diagnostics qui mettront les maîtres en mesure d'apporter aux familles tous renseignements et conseils valables, capables de guider leur choix. » Cet enseignement d'un type nouveau doit être confié à des maîtres d'origine primaire, secondaire et technique. Ainsi naît l'idée d'un cycle d'observation lié à un établissement polyvalent (cfr le collège de Saint-Amand les Eaux, créé par le doyen Chatelet).

Ces classes pilotes sont organisées au cours de l'année 1937-1938 dans 45 centres ; leur nombre s'élève à 172, et elles intéressent plus de 4.000 élèves. Au début de l'année 1938, le personnel de l'enseignement secondaire détaché dans ces classes d'orientation comprend 212 professeurs dont 27 agrégés, 67 professeurs de lycée et 57 professeurs de collège. L'expérience est étendue à 31 centres nouveaux l'année suivante par l'arrêté du 12 juillet 1938. Quatre types pédagogiques se dessinent : sections avec langues vivantes sans latin, sans langue vivante mais avec latin, sans langue vivante et sans latin, avec latin et langue vivante. Pour la première fois, collaborent étroitement des maîtres primaires, des professeurs de l'enseignement secondaire et des professeurs de l'enseignement technique. L'accent est mis sur l'importance de l'observation : « la classe d'orientation, note le ministre, exige des maîtres très éprouvés, doués d'un tact et d'un sens psychologique exceptionnel... » Conseils de classe plus fréquents, établissement d'un dossier scolaire, liens plus étroits avec les familles ; tout doit contribuer à mieux saisir l'enfant, à mieux déceler chez lui les aptitudes et les goûts intellectuels. Les effectifs maximum d'une classe ne doivent pas dépasser 25. Il s'esquisse ainsi un certain renouvellement des méthodes pédagogiques classiques jusqu'alors en honneur dans les lycées et collèges.

Cette initiative « révolutionnaire » n'entraîne en fait aucun bouleversement profond dans les structures de l'enseignement. Pour recruter le personnel des classes d'orientation, l'administration fait appel aux bonnes volontés, aux enthousiasmes locaux.

Ce n'est d'ailleurs là qu'une des manifestations de la volonté ministérielle de rajeunissement et d'adaptation de l'enseignement. Dès octobre 1936, Jean Zay s'efforce de résoudre le problème du surmenage par une circulaire impérative... « il importe que le maître réduise autant que les programmes le permettent le travail à faire à l'étude ou à la maison surtout lorsqu'il a un caractère formel. Tout exercice qui se réduira à copier un cours ou un manuel ou qui ne consiste qu'à appliquer mécaniquement une règle doit être proscrit ou réduit au minimum... ». Le 9 octobre 1936, il décide de dédoubler les classes de plus de 35 élèves, car « l'encombrement des classes ne permettait pas au professeur de suivre d'assez près le travail de ses élèves et l'obligeait trop souvent à un enseignement magistral, contraire à l'esprit même de l'Université française... » et il attend de ce retour à un régime normal « l'établissement de rapports personnels entre le maître et l'élève, l'adaptation de l'enseignement à la diversité des aptitudes et des tempéraments, le contrôle et la surveillance active du travail scolaire ». Plus révolutionnaire est l'organisation des loisirs ou activités dirigées : visites de musées, d'usines, de monuments, excursions géographiques, initiation aux travaux ménagers pour les jeunes filles, travaux manuels pour les garçons. Il s'agit de créer une méthode d'éducation « fondée sur les progrès de la psychologie de l'enfant » ... d'utiliser pour cela « en la guidant, sa spontanéité dans le cadre du

milieu social constitué par l'école ». Ainsi se trouve formulée l'idée des méthodes actives opposées aux méthodes traditionnelles de l'enseignement (dogmatisme magistral et travail individuel). En 1938, deux expositions des loisirs dirigés sont organisées, l'une au Lycée Carnot, l'autre au lycée Camille Sée. Les évoquant quelques années plus tard dans *Souvenirs et solitude*, Jean Zay rappelle que l'institution des loisirs dirigés du samedi après-midi « fut dans nos établissements une fenêtre largement ouverte, un appel d'air, un renouvellement si évident qu'il échappa presque à la critique... »

Cette volonté novatrice s'étend aux méthodes audio-visuelles. L'enseignement secondaire s'était trouvé confronté avec le phonographe et le cinéma dès l'immédiat après-guerre... Polémiques dans la *Revue universitaire*, enquêtes, expériences, campagnes de presse. L'administration n'avait pas réussi à prendre une position nette sur ces problèmes. Jean Zay, par le décret du 3 décembre 1936, crée une commission de radiophonie scolaire et post-scolaire. Par sa circulaire du 22, il organise un service d'émission radiophonique spécialement destiné à l'enseignement. Dans l'émission inaugurale, il souligne l'importance de cette innovation. « A l'heure où le disque, le cinéma, la radio nous proposent leur aide, pourquoi refuser d'introduire dans la classe toutes ces merveilles de la science appliquée ? Loin de mécaniser notre esprit, c'est toute la multiple richesse de l'Univers qu'elles lui feront connaître ». En 1939, paraît le premier numéro d'un bulletin de la radiophonie scolaire du deuxième degré, *La classe à l'écoute*. De même il s'emploie à favoriser le développement du cinéma scolaire (documentaires, films pédagogiques) et crée à cette fin une commission officielle d'études au *Musée Pédagogique*.

Cet activisme pédagogique ne saurait négliger le rôle de l'éducation physique et des sports. Avec l'appui de Léo Lagrange, sous-secrétaire d'Etat aux sports et aux loisirs, le Ministre introduit plus largement la pratique des sports et l'éducation physique à l'école primaire et dans l'enseignement secondaire. Il rend celle-ci obligatoire et établit un après-midi de plein air, chaque semaine. Léo Lagrange crée le *brevet sportif populaire* ; en 1938, l'office du sport scolaire et universitaire est réorganisé, et son activité jusqu'alors limitée à l'enseignement supérieur est étendue aux élèves du second degré.

Toutes ces réformes et initiatives dont le but essentiel est de régénérer l'enseignement français, de l'adapter pleinement à la société des années 30 n'ont de chance de s'imposer qu'avec la collaboration du personnel enseignant. Le Ministre en est parfaitement conscient. Aussi étend-il sa sollicitude à la condition matérielle et morale des maîtres primaires et secondaires. Le dédoublement des classes pléthoriques des lycées et collèges oblige l'administration à créer 1.200 chaires et à dépenser 35 millions de crédits pour faire face à la nouvelle situation ; la maîtrise d'internat supprimée en juin 1934 est rétablie par le décret du 11 mai 1936 (fixant à 36 heures le maximum de service

hebdomadaire). Plus importantes sont les conséquences de la loi de finances du 31 décembre 1936 qui prévoit de supprimer progressivement les prélèvements sur les traitements, opérés en vertu des décrets-lois de déflation. Un an plus tard, les traitements sont majorés de 1.200 à 1 000 francs, et l'indemnité de résidence est augmentée de 20 %. Il s'agit là d'une mesure d'ensemble pour les agents de l'Etat, mais elle est portée par les enseignants à l'actif du gouvernement Blum dont Jean Zay est membre.

Dans l'opinion universitaire, les « réformistes » ont accueilli avec intérêt les efforts de Jean Zay. La FGE, en 1936, est optimiste... « Quand l'enseignement du second degré sera institué et qu'on ne pourra plus distinguer ni dans les établissements, ni dans le personnel, ni dans le recrutement, ni même dans les méthodes ce que sont aujourd'hui l'enseignement secondaire, l'enseignement primaire ou l'enseignement technique, alors une importante transformation aura été accomplie »... alors disparaîtra « l'injustifiable situation présente » qui réserve l'enseignement secondaire à la bourgeoisie moyenne ou petite et en écarte les enfants de la classe ouvrière. C'est aussi l'avis de Pierre Uri dans l'ouvrage qu'il consacre en 1937 à la *Réforme de l'enseignement*. Après avoir stigmatisé « l'admirable cynisme de la bourgeoisie qui réserve les places à ses fils et le pouvoir à la continuité de ses familles », il définit ce que doit être la réforme scolaire. Elle suppose l'unification du personnel, des établissements, de l'ordre et de la durée des études, un allègement des programmes jusqu'alors « composés par des spécialistes et de ce fait démesurés », la suppression du baccalauréat, l'égalité des types de culture, une modification profonde des méthodes d'enseignement.

L'urgence d'une réforme est aussi vivement ressentie par le recteur Payot qui, en 1937, dans sa *Faillite de l'enseignement*, met à nu l'état « misérable » de l'enseignement secondaire français : décor « lugubre » des établissements, gavage insensé des cerveaux juvéniles, hâte trépidante des professeurs, ignorance méprisante des aptitudes des enfants, fausse conception de la culture, purement livresque, méconnaissance de l'importance du corps, pédagogie de clocher de spécialistes imbus de leurs disciplines respectives. Tout est à reprendre : la formation des maîtres jusque-là entièrement négligée, les méthodes d'enseignement, le contenu des programmes, le rythme d'acquisition des connaissances... psychologie, pédagogie, collaboration des maîtres, connaissance précise des élèves, tout un esprit nouveau est à créer dans l'enseignement secondaire.

Mais celui-ci a de solides « traditions », l'orgueil d'un passé prestigieux, une irréductible bonne conscience. Toute une partie de son personnel accueille avec inquiétude les initiatives ministérielles.

Ainsi note le *Journal des lycées* de juin-juillet 1937 « les circulaires sur la classe d'orientation et sur les loisirs dirigés ont déjà causé dans

les lycées et collèges des remous avant-coureurs de profondes tempêtes. Beaucoup de professeurs gémissent et se lamentent qui n'ont rien fait pour se défendre. » Ironique, le journal définit un système pratique d'orientation mis au point par « un collègue humoriste »... « Qu'on fasse planter des clous à un enfant, s'il les enfonce proprement, c'est un futur technicien ; s'il se tape sur les doigts, c'est un classique, s'il tape sur les doigts de ses voisins, c'est un moderne. » L'expérience néanmoins peut être tentée, mais avec prudence et tact : l'orientation doit être souple. Il en est de même des loisirs dirigés. Une telle initiative, mal appliquée, risque de sombrer dans le ridicule.

La *Franco-ancienne* est moins nuancée. Dès le 9 mars 1937, sa section parisienne s'élève contre les dangers d'une réforme qui pourrait porter atteinte à l'esprit même de l'enseignement secondaire classique ; elle refuse la transformation des classes de 6^e en classes d'orientation, l'enseignement du latin en 6^e en serait victime. Quelques mois plus tard, l'attitude de la *Franco-ancienne* se durcit : en juin, son président, Suran, se dresse contre le système d'orientation, dépourvu d'objectif précis, de personnel qualifié. En décembre, c'est la rupture. La manœuvre des adversaires de l'enseignement secondaire classique n'est que trop claire « ... la classe d'orientation en 6^e est un empiétement par spoliation, un amalgame de pure force... Nous avons insisté pour que l'orientation se fit en 7^e. On l'a refusé. Le parti pris est indéniable, nous le combattons. » Ce n'est pour Suran qu'une nouvelle offensive des « primaires ». Les instituteurs vont prendre en charge les nouvelles classes de 6^e, et la durée des études secondaires sera réduite d'un an.

La *Société des agrégés* a ouvert de son côté une enquête sur les classes d'orientation. En mars 1939, le grammairien Couissin « obstiné champion d'une saine pédagogie » dépose son rapport. Il est pessimiste « ... nous avons été frappé du scepticisme et même de l'hostilité formelle manifestée par une grosse proportion des lettres de nos collègues ». Beaucoup envisageraient avec soulagement la suppression de ces classes nouvelles, mais l'attentisme ou l'indifférence l'emportent. En mai, le comité de la société prend plus nettement position... » L'amputation de tout le premier cycle paraissant impossible, on a jugé plus habile de le mutiler progressivement. La 6^e une fois différée, on passerait à la 5^e, puis à la 4^e. Les études classiques sombreraient ainsi graduellement... Il faut être aveugle pour ne pas voir le danger... l'orientation est une machine de guerre dirigée contre l'enseignement secondaire. Elle fait suite à l'amalgame, à la réduction du nombre des agrégés de grammaire et à d'autres mesures... l'orientation telle qu'on la comprend se révèle comme absolument inutile et comme dangereuse pour le sort des études secondaires. Le moment est venu de dire : en voilà assez ». Ce réquisitoire est entériné par le Comité. La contre-offensive des classiques animée par Couissin triomphe lors de l'assemblée générale de la société. Celle-ci vote à l'unanimité moins quatorze voix un vœu favorable à l'abandon des classes d'orientation, puisque

ces classes « amputent d'une année le cycle des études secondaires » et qu'elles « entravent la formation des élèves à l'effort personnel ».

L'esprit de résistance s'étend au *Syndicat national des Lycées*. Une enquête ouverte, en 1938, sur les résultats des classes d'orientation avait permis de dresser un bilan assez positif, et la conclusion du rapporteur Morey tendait au maintien et à la continuation de l'expérience pédagogique ainsi amorcée. Six mois plus tard, en avril 1939, le syndicat national réuni en congrès fait le procès des classes d'orientation : elles ont manqué « leur but principal qui était de discerner utilement des aptitudes caractéristiques et dominantes » ; elles n'ont abouti ainsi, le plus souvent, qu'à diriger les meilleurs des élèves vers les humanités classiques et à rejeter les moins doués vers les sections modernes et techniques. Il ne s'agit là que d'une initiative inutile et funeste. Dans ce climat hostile, le Congrès ne peut qu'approuver un vœu défavorable à l'ensemble de la politique ministérielle, vœu ainsi conçu : « ... Le congrès déplore la façon oblique, fragmentaire et inavouée dont s'effectue la réforme de l'enseignement et manifeste son inquiétude croissante devant les tentatives très nettes de transformation de l'enseignement secondaire en son esprit, ses programmes, ses méthodes, ses cadres dans le sens de l'uniformisation et d'un alignement à un niveau qui n'est pas le sien... ».

Cet esprit de résistance, toujours en alerte, s'en prend aussi aux loisirs dirigés. Dans la *Quinzaine universitaire* du 15 mars 1938, l'enquête ouverte à ce sujet par le syndicat national est négative : les loisirs dirigés ont soulevé de nombreuses protestations et bien des collègues « ont du mal à se dégager d'une conception de l'enseignement qui leur a été longuement imposée par les circonstances ». La *Société des Agrégés*, en 1938, a esquissé une enquête à ce propos. Le rapporteur désabusé a reçu 7 réponses. Combien donc de professeurs sont-ils à l'écoute ? Il est vrai « qu'aucune instruction... n'a été donnée aux censeurs pour essayer de rendre les élèves disponibles aux heures d'écoute. Sur ce point, la charrue a été mise à un kilomètre en avant des bœufs ».

Ce conservatisme pédagogique, tout-puissant dans l'Université est encouragé par l'attitude des usagers (parents d'élèves) ou des associations d'anciens élèves. Ainsi, en 1939, l'*Union des associations d'anciens élèves des lycées et collèges* rejette le principe même de la classe d'orientation, insistant sur « la nécessité de garder à l'enseignement secondaire sa continuité et sa durée, son esprit de culture humaniste et désintéressée, ses cadres et ses méthodes d'enseignement ». De son côté, l'*Association des parents d'élèves* s'inquiète dès 1938 du système d'orientation et de sélection qui pourrait établir « une répartition autoritaire des élèves entre les sections classiques, moderne et technique, » souligne « le caractère prématuré et contestable de tout jugement porté sur les élèves à l'âge de 11 ans ». N'est-ce pas le projet d'une partie du personnel de profiter de l'orientation en 6^e pour écarter du secon-

daire ceux qui sont considérés comme médiocres, d'user et d'abuser à ce propos de son autorité nouvelle ?

A la veille de la Deuxième Guerre Mondiale, les problèmes pédagogiques surgis en 1919 n'ont pas été vraiment résolus. Pourtant, la réforme de l'enseignement secondaire est devenue un problème national : partis politiques, associations de parents d'élèves, journaux, revues s'en préoccupent. Les débats prennent même au fil des ans un caractère passionné. Confronté avec la nécessité d'un changement, d'une adaptation, le corps enseignant réagit. Il ne parvient pas en fait à définir une attitude commune. Aux hommes du mouvement, pédagogues ou militants syndicalistes, s'opposent les hommes de la résistance. Le conservatisme appuyé sur la majorité « silencieuse » l'emporte. La révolution pédagogique esquissée par le ministre Jean Zay suscite des résistances obstinées. Livré à des querelles byzantines entre catégories ou spécialités, le personnel enseignant se fige dans l'immobilité : le prestige et la qualité de l'enseignement secondaire français ne risquent-ils pas de pâtir durement de réformes trop « révolutionnaires » ?

Paul GERBOD,

professeur à la Faculté des Lettres
de Besançon.

INFORMATION PEDAGOGIQUE



L'HISTOIRE LOCALE DANS LE CONTEXTE EUROPEEN

1. Méfiance envers l'histoire locale dans l'enseignement secondaire

Le fait de parler d'« histoire locale » au niveau de l'enseignement secondaire a toujours suscité beaucoup de méfiance, une méfiance dont les causes — déclarées ou tues — étaient et sont en substance de trois ordres : pratique, culturel, politique.

a) Au nombre des causes d'*ordre pratique*, on invoquait en premier lieu l'habituel « *manque de temps* » disponible, non seulement dans les pays où une longue tradition politico-culturelle de style napoléonien impose un programme identique, de type chronologique, à toutes les écoles, mais aussi là où (comme en Grande-Bretagne) l'élasticité des programmes scolaires permet à chaque enseignant de préparer chaque année un programme particulier. Comme on ne saurait admettre, dans un monde qui se fait de jour en jour plus petit et plus interdépendant, que l'élève termine ses études et entre dans le monde de la production sans avoir une idée, même sommaire, des origines historiques de la civilisation de son propre pays, — sans compter celle des Etats limitrophes et de ceux qui comptent le plus aujourd'hui, — où trouver le temps nécessaire pour s'occuper en outre de l'histoire locale, de l'histoire de la commune, ou de la province, ou de la région ?

En second lieu, comme les maisons d'édition d'ouvrages scolaires ne se sont pas encore préoccupées, au niveau de l'école secondaire, de fournir les textes, les documents, les auxiliaires didactiques nécessaires à l'enseignement de l'histoire locale, — sinon de la ville, du moins de la région, — il importe que le professeur se procure par lui-même les instruments d'enseignement.

Exception faite pour ceux qui travaillent dans les grandes villes ou dans les « villes mortes » qui furent, dans le passé, capitales d'Etats régionaux ou dans les lieux qui ont la chance de posséder un historien local de valeur, il faut que le professeur aille à la recherche de données, de documents, de vestiges et, à la limite, qu'il ébauche lui-même l'histoire de son secteur. Une histoire qui ne pourra pas être simplement l'histoire traditionnelle, et d'une certaine manière « facile », des vicissitudes politico-diplomatico-militaires, mais plus souvent l'histoire de l'établissement des hommes dans la région, et l'histoire de leur vie sociale et économique. Cela suppose, chez le chercheur, non seulement la maîtrise de l'habituelle méthodologie historiographique, non seule-

ment la connaissance des disciplines auxiliaires les plus communes (telles que la philologie, la paléographie, la diplomatique), mais aussi une certaine pratique de la statistique, de la démographie, du folklore et des principaux aspects de l'économie (activités agricoles, industrielles, commerciales ; formation de l'épargne ; marche des prix ; revenus et impositions). Mais si l'initiation des pré-adolescents à l'histoire locale requiert tant de soin de la part de l'enseignant, comment pourrait-on s'attendre à voir s'y donner avec zèle et continuité, parfois pendant plusieurs années, le professeur qui vient de loin et n'est pas certain ou pas désireux de rester longtemps dans ce petit centre ?

La mobilité des enseignants, leur rotation fréquente dans les établissements, est un obstacle non négligeable à l'étude de l'histoire locale, étant donné qu'un approfondissement sérieux des vicissitudes séculaires, même d'un simple village, n'est pas un travail que l'on puisse accomplir en quelques semaines ou en quelques mois.

b) Il y a ensuite des causes d'*ordre culturel* : on craint que l'histoire locale ne risque de faire sombrer l'enseignement historique dans la plus affligeante érudition de province. Effectivement, jusqu'à un passé récent, l'histoire locale ne fut pas toujours cultivée par des historiens de profession, armés du nécessaire bagage méthodologique, accoutumés à saisir les liens entre le particulier et le général, à voir l'épisode isolé, dans un tout. Le plus souvent, l'histoire locale fut l'apanage de dignes personnes qui ne savaient pas voir plus loin que le document, limitées qu'elles étaient à une érudition privée d'orientation scientifique ; il s'agissait d'érudits qui connaissaient tout du passé de leur lieu de naissance, mais pour lesquels l'univers s'était rapetissé aux dimensions de leur ville ou de leur région.

c) Il faut noter aussi le poids qu'ont pu avoir des causes d'*ordre politique*, en particulier dans les pays parvenus depuis peu à l'unité nationale.

L'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires européennes a été introduit comme discipline autonome (ou encore a acquis une nouvelle importance là où il existait déjà) au cours du XIX^e siècle, « le siècle de l'histoire » ; ce fut également le siècle qui vit s'affirmer le libéralisme et la démocratie, et se concrétiser, dans la plus grande partie de l'Europe, le principe de nationalité.

Par-dessus tout, l'enracinement du principe de nationalité dans la conscience des classes dirigeantes avec comme corollaire la nécessité de l'éducation nationale, historique de par sa nature, influença sur la façon dont l'enseignement de l'histoire fut conçu et réalisé dans les écoles secondaires.

La formation de la conscience nationale, là où le principe de nationalité s'était affirmé en abattant de vieux Etats et d'antiques dynasties ou en arrachant des provinces aux Etats limitrophes, cette

formation, dis-je, exigeait que l'on mit l'accent sur l'unité de la « nation » vue comme un organisme vivant dans son développement historique au détriment de la diversité et de la richesse d'événements que les « membres de la nation » pris à part avaient connus dans un passé plus ou moins éloigné.

On craignait que l'histoire locale ne fournisse un refuge, sinon une arme, aux anciens défenseurs des Etats régionaux supprimés, aux nostalgiques des particularismes, aux légitimistes, aux rétrogrades : d'autant plus que bon nombre de ces érudits passionnés d'histoire locale dont on vient de parler, écrivaient l'histoire précisément sur un ton nostalgique et en faisant l'apologie des anciens Etats. Ce phénomène s'accroissait là où le nouvel Etat national, présenté comme « un et indivisible », s'était modelé sur le centralisme politique et administratif de marque napoléonienne.

Exemple typique : le Royaume d'Italie.

2. L'historiographie locale de niveau scientifique, hier et aujourd'hui

Dans les années du milieu du XX^e siècle, les préoccupations politiques auxquelles il a été fait allusion ci-dessus ont commencé à perdre de leur importance. D'un côté, avec le passage des générations, avec les migrations intérieures, avec l'accélération de l'industrialisation et l'urbanisme qui en découle, avec le changement d'idées et de coutumes qu'avaient provoqués deux guerres mondiales et une gigantesque révolution sociale, les diversités historiques entre les régions d'un même Etat national se sont atténuées petit à petit, si même elles n'ont pas disparu.

D'un autre côté, l'historiographie locale elle-même présente un panorama bien différent de celui du XIX^e siècle.

Aujourd'hui, on voit fleurir une tendance historiographique particulière qui ne veut plus faire seulement l'histoire de manœuvres politiques, de tractations parlementaires, ou d'actions de guerre, mais qui, dans son souci d'écrire une histoire intégrale (« histoire à part entière »), porte son attention sur les faits économiques et sociaux. Ce n'est donc plus l'histoire de sommets seulement, mais aussi de masses ; l'histoire de l'opinion publique, des contrastes de classe, des transformations économiques et sociales, de la façon de vivre la vie quotidienne, non seulement au centre mais aussi dans la périphérie de l'Etat la plus éloignée. De la sorte, l'histoire économique et sociale est relatée précisément sur la base d'études d'histoire locale, de recherches sur des villages, communes, provinces, régions, pris à part. L'histoire locale a, par cette voie, acquis ou retrouvé sa pleine dignité culturelle, sa pleine valeur historiographique ; elle n'est pas une sorte d'arrière-garde politique et culturelle ; au contraire, elle marche au même pas que l'historiographie aux horizons plus vastes, et même, en un certain sens, elle est une avant-garde culturelle, civile et politique.

3. Motifs pédagogiques et didactiques qui militent en faveur de l'histoire locale

Une fois écartées les objections politiques et culturelles, on voit apparaître comme étant pédagogiques et didactiques les motifs qui militent aujourd'hui en faveur de l'enseignement de l'histoire locale durant les premières années de l'école secondaire, lorsque celle-ci accueille les pré-adolescents.

Il n'y a pas bien longtemps encore l'opinion était couramment répandue selon laquelle l'histoire enseignée dans les écoles secondaires du premier cycle était tout simplement *la même histoire* que celle qu'on enseigne dans les écoles secondaires du second cycle, *sous un format réduit* : réduit tant dans le sens quantitatif (moins de renseignements) que dans le sens qualitatif (histoire plus facile, c'est-à-dire vue davantage en surface, dans ses aspects les plus concrètement narratifs, mais concernant les mêmes faits et les mêmes secteurs que l'histoire destinée aux adultes).

Cette opinion au sujet des contenus s'accompagnait d'ordinaire d'une autre opinion semblable au sujet des formes de l'enseignement. Autrement dit, on pensait que la façon d'enseigner l'histoire à l'école secondaire du premier cycle devait être analogue à la façon pratiquée à l'école secondaire du second cycle, cette dernière étant considérée comme le modèle des degrés scolaires inférieurs ; cette méthode, la voici : elle consiste surtout dans la leçon-conférence tenue *ex cathedra* par le professeur et dans le renvoi ultérieur des élèves au manuel pour l'étude personnelle à la maison. Méthode donc nettement passive et typique de l'école de l'*écoute*.

On trouvait confirmation de cette attitude mentale et psychologique dans les manuels d'histoire pour pré-adolescents : ces manuels, non seulement présentaient la même conception, la même optique, que les manuels pour les lycées, mais bien plus dans les pays où l'histoire est enseignée de nouveau en deux cycles successifs, ces manuels, dis-je, n'étaient souvent que la réduction de manuels des classes supérieures.

Mais déjà, au cours de ces dernières années, les courants les plus avancés de la pédagogie, en particulier ceux qui se fondaient sur les nouvelles découvertes de la psychologie, avaient montré à quel point cette façon de penser était erronée. Petit à petit, on s'achemina sur une nouvelle voie, aussi bien au sujet de « la façon » d'enseigner qu'à propos de la « matière » à enseigner.

On reconnut qu'il y a une grande diversité psychologique et de formes de l'intelligence entre l'élève de l'école secondaire du premier cycle et l'élève de l'école secondaire du second cycle, surtout dans les classes qui terminent chaque cycle. L'élève de 16 à 19 ans est déjà entré dans la seconde phase de l'adolescence et s'achemine vers

l'acquisition d'une maturité intellectuelle de plus en plus grande qui le rapproche de l'adulte ; vice versa à 11 ans (c'est généralement l'âge où il entre dans la première classe du premier cycle de l'école secondaire), l'élève n'est pas encore un adolescent. Il se trouve dans la phase finale de ce que l'on appelle « la troisième enfance » laquelle embrasse à peu près les années de 7 à 12 ans (il semble inutile de rappeler que ces indications chronologiques sont largement approximatives et appliquées à un « garçon-type » qui n'existe pas dans la réalité). L'intelligence, à cet âge, est encore liée au concret ; et le travail mental a encore quelque peine à se défaire des procédés mécaniques. En d'autres termes, si d'un côté le travail de la mémoire tend à l'emporter sur la réflexion, de l'autre côté la pensée a de la peine à s'élever au-dessus du concret. C'est là, par conséquent, que s'imposent les techniques concrète-intuitives d'enseignement, techniques qui cherchent à lier l'attention de l'élève à quelque chose de vu (et non seulement de lu et entendu) et, si possible, de manipulé. Mieux encore si le « concret » n'est pas présenté à l'élève tout prêt, de manière qu'il le reçoive passivement, mais s'il est dans une certaine mesure construit par l'élève lui-même sous le stimulus et la direction plus ou moins indirecte du professeur.

L'élève entre ensuite dans la « première adolescence » ou « pré-adolescence » si c'est un garçon vers les treize quatorze (13-14) ans, tandis que la fille y entre un peu plus tôt, vers les 11-12 ans. Chez l'un et l'autre, la personnalité subit une évolution notable, surtout en ce qui concerne l'affectivité (qui se développe avec vigueur), l'imagination (qui devient plus fertile qu'elle ne l'était précédemment), le subjectivisme (qui, à côté de bien des avantages, peut toutefois faire naître la tendance à l'isolement), l'intelligence (qui considère cependant les objets d'une façon encore surtout analytique).

Durant cette période, il convient de favoriser le développement affectif du pré-adolescent, par exemple en mettant en relief les « composantes émotionnelles » de l'histoire, les foules ; il importe de faire la place qui lui revient à l'imagination (en l'utilisant en vue de l'apprentissage de l'histoire, mais sans la flatter ni lui lâcher la bride), et en particulier à l'esprit d'aventure qui séduit beaucoup les jeunes (la biographie est un excellent moyen pour satisfaire ces nouvelles exigences de l'esprit juvénile) ; mais il convient de garder l'usage des techniques concrète-intuitives ; elles pourront offrir un correctif à la propension caractéristique de nombreux pré-adolescents, à être plutôt introvertis, attentifs à leurs émotions propres plutôt qu'au monde qui les environne. De manière analogue, la tendance à l'isolement, fruit d'un subjectivisme quelquefois bien accusé, peut être contrée de façon valable en encourageant le travail d'équipe et en faisant en sorte que les isolés s'y sentent parfaitement intégrés, nécessaires, « importants » pour la réussite du travail.

Une autre considération encore nous pousse à parcourir, dans l'enseignement de l'histoire aux pré-adolescents, une voie nouvelle par

rapport au passé : une considération qui, par ailleurs, est inspirée par les mêmes motivations psychologiques dont il a été parlé auparavant. L'histoire, c'est la vie des hommes d'hier, dans tous ses aspects, et par conséquent elle ne peut être pleinement comprise que par les adultes ou par quiconque est dans une phase avancée de l'adolescence et qui a, de l'adulte, sinon l'expérience, du moins les intérêts et les passions ; par quiconque, en somme, est déjà un homme ou en voie de le devenir.

L'enfant et le pré-adolescent ne peuvent avoir les intérêts et les passions qui sont le propre de ceux qui sont plus âgés ; ils ne sont pas non plus en mesure de parvenir à une perception totale des « facteurs » historiques, c'est-à-dire des mobiles qui poussent les hommes à l'action isolée ou collective ; ils ne sont donc pas à même d'avoir de l'histoire, la compréhension que nous pouvons légitimement attendre de ceux qui ont 17 à 18 ans. Il s'ensuit que l'histoire que l'on enseigne à l'enfant et au pré-adolescent ne saurait être qu'une initiation à l'histoire qui suscite en lui curiosité, intérêt, un goût durable pour la connaissance du passé. Un enseignement qui prétendrait à un genre d'étude et de connaissance historique tel qu'il peut être pratiqué par l'adolescent de 16 à 19 ans ou qui, tout simplement, voudrait imiter la méthode actuellement pratiquée dans les écoles secondaires du second cycle en l'appliquant sous une forme réduite, un tel enseignement, dis-je, aurait pour résultat de dégoûter pour toujours peut-être l'élève de l'histoire.

Pour que cette « initiation » donne ses fruits, il faut susciter chez l'enfant de l'intérêt, mais l'élève ne peut éprouver d'intérêt que pour ce qui rentre dans sa sphère d'expérience et de connaissance directe laquelle est plus limitée que celle de l'adulte. Ce serait par exemple une erreur que d'insister avec lui sur les aspects diplomatiques d'une certaine phase d'histoire : une étude ainsi menée ne produirait pas chez lui de « connaissance » ni d'assimilation durable ; elle pourrait tout au plus communiquer à sa mémoire un certain nombre de phrases et de formules bien vite oubliées parce que pas vraiment comprises ou encore retenues de façon mécanique.

Vice versa l'étude des divers aspects de la vie individuelle et sociale de chaque époque, à la fois « composantes » de chacune des civilisations et « composantes » du développement historique (par exemple, quelle était la façon de vivre, de faire la cuisine, de s'habiller, de construire, d'étudier, de voyager, de cultiver, de produire, etc... des hommes et des femmes de telle période), cette étude stimule bien plus les jeunes (à condition qu'elle soit menée avec les techniques concrètes-intuitives), car cela rentre davantage dans la sphère de leurs intérêts et de leur expérience d'enfance et de pré-adolescence.

Or, pour réaliser l'enseignement de l'histoire par la méthode inductive, en partant du concret et en reliant la leçon au concret, il n'y a qu'une seule façon : utiliser le document ou mieux encore partir du document.

Les multiples avantages de l'emploi du document ont été trop souvent illustrés pour que nous nous y arrêtons. Il suffira de redire que, dans les écoles secondaires du premier cycle, il sert à accrocher au concret un enseignement qui risque trop souvent d'être abstrait et général, en donnant couleur et vie à la narration ; il aide la mémorisation chez les élèves ; il stimule leur imagination, en sorte qu'ils se rendent compte que l'histoire est la vie des hommes dans le passé et pas seulement une liste de noms dans un livre ; à tous les niveaux d'âge, il évite le scepticisme sur la valeur de l'historiographie et réveille l'intérêt à son endroit, en offrant une réponse à la question que souvent l'adulte et non seulement l'enfant sent monter en lui et à laquelle il n'est pas toujours capable de donner une réponse satisfaisante ; cette question, la voici : « Comment savons-nous cela ? ».

Or, c'est justement l'emploi du document qui nous conduit à redécouvrir et à valoriser l'histoire locale dans nos écoles secondaires.

Quand l'enseignement est livresque, abstrait, verbal, il n'y a guère de différence du point de vue de l'efficacité didactique, que son contenu soit l'histoire locale ou l'histoire nationale. Vice versa, s'il est vrai qu'aux yeux des pré-adolescents rien n'a autant d'efficacité que le réel, il est bien évident que la vue directe d'un document des archives municipales ou paroissiales, ou du cadastre de la région, — pourvu qu'il présente un intérêt historique d'un certain relief, — provoque chez le garçon une résonance supérieure à celle que peut susciter la lecture d'un autre document existant dans un lieu éloigné, se rapportant à des faits éloignés et qui serait reproduit dans son anthologie historique. De façon analogue, l'étude directe et attentive de l'église romane et du château du lieu peut fournir au pré-adolescent des stimulants bien plus efficaces qu'une étude semblable faite sur des reproductions photographiques. L'iconographie, les cartes historiques, les plans de villes et en général tous les auxiliaires « visuels » ne sont, dans l'enseignement de l'histoire, que des succédanés de la réalité.

L'image a une efficacité didactique qui ne se discute pas ; mais elle ne peut remplacer totalement le réel et ne peut rivaliser avec lui, surtout aux yeux d'un garçon de 11 à 15 ans. Et comme il n'est pas possible de recourir fréquemment aux voyages éducatifs ou d'instruction, il est bien évident que l'enseignement *concret* et *réel*, au niveau du pré-adolescent, ne peut pas ne pas être *local*.

Il faut, bien sûr, que le document, quelque modeste qu'il soit, contienne en soi un témoignage « illuminant » et paradigmatique, c'est-à-dire qu'il se prête à un essai discursif de reconstruction d'un milieu et d'une mentalité. Mais on peut ajouter aussi qu'un document « parle » si nous savons le faire parler.

Arrivés à ce point, il importe que nous mettions au clair ce que l'on doit entendre par « histoire locale » dans l'enseignement secondaire.

4. Ce que l'on doit entendre par « histoire locale » dans l'enseignement secondaire

« L'histoire locale, écrit Marcel Reinhard dans son ouvrage *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, évoque une évolution longtemps indépendante, fondée sur une organisation politique, sociale, économique et culturelle propre. Elle restaure une forme autonome de civilisation, avec ses mœurs et ses coutumes, son patois, sa littérature et son esprit, son « style » que les écoles artistiques concrétisent et gardent vivant. »

A la lumière de cette définition, à laquelle il n'y a scientifiquement rien à reprendre, nous ne pourrions définir « histoire locale » ni la référence occasionnelle à un « exemple » local (une délibération de l'administration communale, une page tirée d'une vieille chronique, une épigraphe, une vieille maison, les fresques de la vieille église, les ruines d'un château) pour réveiller l'attention languissante des élèves, ou pour rendre vivant et concret l'enseignement d'un certain moment de l'histoire politique ou culturelle de leur propre nation ou de l'Europe ; ni non plus l'examen des conséquences ou des résonances locales d'un grand fait historique (le document local sur la peste ou sur la disette au XVII^e siècle ou sur les restrictions pendant les deux guerres mondiales) même si ces échos ou conséquences locales sont utilisés comme point de départ pour étendre le discours à l'histoire de la nation ou du continent.

A strictement parler, on ne peut pas non plus appeler « histoire locale » l'étude monographique approfondie d'un moment de la vie du lieu (par exemple à la suite d'une recherche), si cette étude approfondie ne s'efforce pas de saisir les caractéristiques individuelles et uniques de la vie locale à cette époque-là ; de souligner ce qui rendait originale et, par conséquent, différente la manière de penser, de sentir, de s'organiser et d'agir de la part de la petite communauté, par rapport à la manière en usage dans les communautés voisines ou dans les plus grandes organisations politiques du temps.

Toutefois, dans un monde qui se fait de jour en jour plus petit et plus interdépendant et étant donné la mobilité croissante des populations qui mêle les jeunes de nos classes, il semble difficile de pouvoir justifier par des arguments civiques ou pédagogiques ou culturels l'enseignement à l'école secondaire, d'une histoire locale conçue selon la définition scientifiquement exacte de Marcel Reinhard. Un enseignement de ce type ne peut se justifier qu'au sein de grands Etats nationaux et qui veulent sauver leur physionomie originale.

L'approfondissement de l'histoire locale est ici un moyen pour éviter le processus de dénationalisation et l'absorption de la part de la nation numériquement prépondérante ; il sert à transmettre aux nouvelles générations la conscience de leur propre individualité.

Dans les autres cas, on ne voit pas quel avantage pourraient retirer nos étudiants d'un enseignement ainsi conçu. Il pourrait même avoir l'air d'une tentative artificieuse en vue de réveiller d'antiques particularismes que la tendance irrésistible des hommes à s'organiser en communautés toujours plus vastes a assoupiés sinon effacés.

Aujourd'hui, à mon avis, l'histoire locale dans l'enseignement secondaire ne peut être que l'approfondissement monographique, suivant la méthode de l'échantillon de ceux des éléments de la vie locale dans le passé qui, fût-ce avec des caractéristiques et des nuances originales, sont la manifestation locale de l'évolution historique en action sur l'étendue plus vaste de la nation ou du continent. Je dirais même : surtout du continent. Parce que les grands phénomènes que nous regardons comme des étapes fondamentales de l'histoire de l'Occident après l'ère gréco-romaine (le Haut Moyen Age barbare, la Féodalité, la civilisation des communes, la Réforme, l'Illuminisme, la révolution bourgeoise, pour ne pas parler d'événements récents), tous ces grands phénomènes ont toujours dépassé les frontières d'une nation, ils ont toujours été des phénomènes « européens ». Si nous concevons l'histoire de l'Occident non comme une succession de dynasties ou de guerres mais comme une succession de civilisations, non comme une histoire de sommets (d'une certaine façon rendus abstraits et stylisés par leur éloignement de l'homme commun), mais comme la vie « vécue » de masses humaines, vues de près aux prises avec les problèmes quotidiens, toutes tournées vers la lente construction de ce que nous appelons « civilisation européenne », et si en outre nous voulons l'enseigner, cette histoire, non d'une façon verbale et apodictique, mais d'une manière concrète et critique, rien ne vaut l'étude de « moments » d'histoire locale comme propédeutique à l'étude de l'histoire européenne.

5. Histoire locale et histoire européenne

Mais qu'entend-on par histoire « européenne » ?

Enseigner l'histoire européenne, cela ne signifie pas introduire une nouvelle « matière » ou ajouter un nouveau chapitre dans le manuel : cela signifie plutôt « voir » avec une optique européenne la matière habituelle, la présenter dans un contexte européen.

Ce que nous pourrions appeler « intelligence européenne de l'histoire » ne veut pas être un esprit nationaliste d'un type nouveau, qui transférerait à une zone continentale une conception déjà désapprouvée dans l'enseignement des histoires nationales. Elle suppose plutôt, en premier lieu, une conception « humaniste », inductive et critique, laquelle sans apriorismes et sans dogmatismes puisse d'une part aider l'élève à découvrir l'origine de la civilisation contemporaine, origine qui est essentiellement européenne et qui d'autre part lui fasse constater l'interdépendance et la profonde unité des phénomènes

historiques, sur de vastes étendues aussi, sous leur apparente multiplicité et diversité. Cette interdépendance et cette unité apparaissent déjà dans une large mesure aujourd'hui et elles se manifesteront toujours davantage dans l'avenir à l'échelle mondiale ; mais dans le passé de l'Europe jusqu'en 1914, elles se sont manifestées surtout à l'échelle continentale, notamment dans la zone occidentale du continent. Pour présenter aux jeunes une histoire supra-nationale dans le sens européen, il n'est donc pas nécessaire de forcer les faits ; c'est plutôt l'historiographie nationaliste qui les forçait, soit en surestimant l'apport de sa propre nation à la construction commune, soit en soulignant les différences entre son pays et les autres pays plutôt que les éléments communs, soit en présentant les différences comme des divergences, soit encore en dressant l'histoire de sa propre nation en un superbe isolement sans aucun lien avec l'histoire des peuples voisins.

L'école ne peut pas ne pas donner au garçon une connaissance, fût-elle sommaire, de la civilisation dont il est l'héritier, et de la manière dont elle s'est formée, c'est-à-dire de son histoire : histoire, répétons-le, essentiellement européenne. Le problème est de faire en sorte que cette connaissance ne soit pas passagère et illusoire, mais bien durable et réelle et de nature à développer chez le jeune garçon la capacité de comprendre et de juger. Un enseignement qui se contenterait de présenter l'histoire européenne dans ses lignes générales risquerait d'être vague et à la fin évanescant ; un tel enseignement ne serait certainement pas formateur, en ce sens qu'il ne contribuerait pas à donner aux élèves l'habitude critique de la recherche, de l'analyse, de la discussion sur des données concrètes, habitude qui seule peut d'un côté ouvrir les intelligences, les rendre mûres et aptes à comprendre l'homme et le monde et d'un autre côté défendre le jeune homme contre les généralisations hâtives et les abstractions faciles.

Dans la première partie de cette conversation, nous avons cherché à montrer pour quels motifs psychologiques, pédagogiques et didactiques il est opportun, avec des garçons de 11 à 15 ans, de recourir aux nouvelles techniques d'enseignement ; nous avons insisté en particulier sur le rapport entre emploi du document, méthode de la recherche et étude de l'histoire locale en vue de stimuler l'intérêt de l'élève pour l'histoire et de donner un enseignement historique qui ne soit pas illusoire, acritique, dogmatique, mais bien durable, critique, formateur.

Nous reportant à ces considérations didactiques, nous estimons pouvoir redire que l'enseignement de l'histoire locale, s'il est mené selon les méthodes actives, non seulement n'est pas incompatible avec un enseignement de l'histoire dans le sens européen, mais qu'il en est au contraire la propédeutique. Les argumentations en faveur de cette thèse-argumentation pour une part de caractère théorique, pour une autre part de caractère pratique, peuvent être synthétisées selon les points suivants :

- 1) Le détail historique quand il est vraiment compris, est universalisé.

2) Les recherches d'histoire locale développent le sens du relatif, des limites et des degrés de la certitude et elles font comprendre quel constant souci intellectuel et moral il faut avoir pour atteindre la vérité historique ; elles exercent donc une fonction « humaniste » de lutte contre le dogmatisme et l'apriorisme, lutte qui est déjà par elle-même une fonction « européenne ».

En effet, la comparaison de ce qui est lointain, et a été appris dans les livres et par les images (l'histoire européenne dans ses grandes lignes) avec ce qui est proche et a été vu directement et à l'occasion manipulé (les documents d'histoire locale) cette comparaison, dis-je, jointe à la comparaison du passé avec le présent, permet à l'élève non seulement d'arriver à une connaissance historique qui a des caractères de stabilité et de conviction, mais elle lui permet tout particulièrement d'acquérir (même si c'est sous une forme élémentaire) les instruments méthodologiques pour d'ultérieures assimilations culturelles détachées de toute unilatéralité : ce qui est indispensable pour la formation du citoyen européen.

3) L'effort à faire pour saisir la ligne commune de développement de l'histoire européenne à travers des recherches d'histoire locale dont les résultats sont mis en comparaison avec ce que l'on sait de l'histoire des autres pays, cet effort aide à faire sortir l'exigence européenne du stade moraliste.

4) Comme l'histoire locale peut difficilement être l'histoire de sommets mais plutôt l'histoire de populations vues dans toute la gamme des articulations sociales, il s'ensuit qu'elle ne peut être une histoire rigidement locale, mais plutôt essai ou échantillon ou paradigme de la plus vaste histoire du continent. Classes et milieux ont eu une évolution substantiellement unitaire dans toute l'Europe, même si cette évolution ne fut pas synchronique. De même un exposé sur la marche des prix, sur les crises économiques, sur les crises des monnaies, sur l'essor démographique, — tous sujets qui concernent étroitement l'histoire locale, — un tel exposé ne peut pas être fait dans un cadre européen. On pourrait presque dire que l'histoire locale, pour être compréhensible, c'est-à-dire pour être « histoire », doit nécessairement être vue dans un cadre européen.

5) L'histoire « politique » traditionnelle, comme nous l'avons enseignée jusqu'à maintenant, se fondant sur les grands Etats, a mis l'accent sur les guerres ce qui a fait naître pour ainsi dire l'impression que le contact normal entre les Etats voisins est le conflit armé.

De ce point de vue aussi l'histoire locale est un antidote et indirectement elle nous porte à dépasser les particularismes nationaux et à parler d'histoire en termes plus amples : elle permet de remarquer que dans les rapports entre les peuples la guerre est intermittente, tandis que les échanges économiques, culturels et démographiques sont permanents. Ainsi à travers l'histoire locale, on peut parler d'Europe même

pour les siècles des plus grandes divisions féodales ou dynastiques ou nationalistes ; les grandes transformations culturelles, sociales, économiques, techniques qui touchent de près les populations se font sans trop concerner les frontières politiques ou les oppositions au sommet.

6) L'étude de l'histoire locale démythifie l'histoire nationaliste, — qui représente la nation comme un tout compact, comme un organisme à voix unique, — en montrant comment même l'histoire d'un lieu de dimensions restreintes, — province ou région, — se base sur le pluralisme, sur les antagonismes, sur les différences qui toutefois n'empêchent pas une évolution substantiellement unitaire.

Quand l'élève en sera arrivé à cette nouvelle vision « pluraliste » du passé local, il sera aisé de l'inviter à regarder de façon analogue non seulement le passé de sa propre nation, mais aussi le passé de la civilisation européenne, au sein de laquelle les diversités et les antagonismes n'ont pas empêché une évolution substantiellement unitaire.

7) En outre, l'histoire locale nous permet de faire constater la relativité de principes et de concepts quelquefois considérés comme indiscutables : tels que le principe de frontière naturelle ou le concept ethnique ou encore le concept linguistique.

Que l'on songe par exemple à l'efficacité d'une comparaison faite grâce à l'examen de documents bien choisis entre la situation d'une localité proche de la frontière — je pense à l'une des si nombreuses bourgades de la province de Coni où je suis né — et la situation d'une localité offrant des caractéristiques analogues dans la région au-delà de la frontière — et là je pense à n'importe quel centre urbain du Dauphiné —. Il ne serait pas difficile, dans bien des cas, de faire remarquer la similitude de l'évolution économique et sociale de fond, malgré les diversités de surface, l'affinité de coutumes et d'expressions artistiques, mêmes élémentaires (peinture, sculpture, architecture) ; au besoin, les éléments communs du dialecte, dont on pourra montrer le changement lent et graduel dans les zones intermédiaires en deçà et au-delà de la frontière de l'Etat, changement d'autant plus lent et d'autant plus graduel que l'on s'éloigne davantage dans le passé, ainsi que le témoignent souvent les chants folkloriques.

Les échanges culturels entre les instituts scolaires de pays différents, échanges jusqu'ici sporadiques, pourraient permettre à l'avenir, moyennant un travail concerté et coordonné, d'utiles comparaisons pour les « recherches » de nos « historiens en herbe ».

6. Condition préliminaire, la préparation des enseignants

Peut-être le tableau dessiné ici, comparé avec les conditions et les traditions de l'enseignement secondaire, non pas dans tel ou tel Etat, mais dans l'ensemble de l'Europe, apparaîtra-t-il trop optimiste, trop projeté dans l'avenir. Il est certain que l'enseignement de l'histoire

locale dans le contexte européen, si elle est chose possible et fructueuse, — comme nous espérons l'avoir montré, — requiert toutefois, pour pouvoir se réaliser de la meilleure façon, certaines conditions préliminaires. Il faut, selon les pays, procéder à des retouches législatives et normatives, — surtout dans les programmes d'examens qui peuvent conditionner, lourdement parfois, l'enseignement — ; il faut produire de nouveaux instruments et auxiliaires didactiques ; il faut approfondir et mettre au point des techniques particulières. Par exemple, il serait utile de préparer à l'avance des questionnaires aptes à guider l'élève dans les recherches d'histoire locale, de façon à ce qu'il apprenne à « lire » les documents, à « voir » les faits et les personnages, à « sentir » les émotions et les passions dans un contexte européen ; questionnaires qui soient adaptés aux différents niveaux d'âge (11, 12, 13 ans, etc.) et qui tiennent compte des diverses situations locales (école située dans un grand centre urbain, ou dans une localité de grandeur moyenne ou dans la petite commune rurale et ainsi de suite).

Mais il importe par-dessus tout de prévoir là où elle n'est pas encore effective, une formation professionnelle adéquate du maître chargé d'enseigner l'histoire de façon à ce que les nouvelles techniques didactiques (en particulier l'usage du document et l'orientation vers les recherches individuelles et d'équipe) soient non point quelque chose d'ajouté sporadiquement à des traditions pédagogiques et didactiques d'une tout autre nature, mais qu'elles occupent la place d'honneur dans le plan annuel de travail de la classe.

Roberto BERARDI.

Directeur de l'Ecole normale
de Turin.

LA TELEVISION ET L'HISTOIRE

Nos élèves et leurs parents deviennent des spectateurs assidus de la télévision. Certaines émissions d'histoire sont vues par la moitié de la population de notre pays ; aucun enseignant ne l'ignore plus. Ainsi s'est formé, de façon empirique, un public dont les seuils de perception se modifient. Nul ne saurait plus s'étonner de la rapidité du rythme de l'image, qui effrayait tous les pédagogues, dans un passé proche.

La technique aussi évolue vite¹. La Télévision c'était, hier, l'image en blanc et noir, arrivant à heure fixe, sur petit écran, et c'est ce que nous examinons d'abord ici. Or, la couleur est passée dans le domaine du quotidien, la réception sur grand écran s'emploie de façon courante pour le secteur industriel et, dans certaines universités étrangères, un ordinateur central lance, à la demande, un « programme » reçu sur écran individuel.

Le seul caractère permanent demeure la *télé-vision*, la vision à distance, petite ou grande, en plusieurs points, simultanément.

Il convient donc de distinguer nettement l'état de la question et les perspectives².

1 Il existe sur le plan technique, deux télévisions.

« La Télévision en circuit ouvert » où les postes nationaux et régionaux émettent des messages proposés à tout spectateur.

« La Télévision en circuit fermé » qui ne s'adresse qu'à un public précis, peu nombreux et connu.

La Télévision éducative (Télévision scolaire - TVS) en circuit ouvert émet de Paris des messages destinés à l'écopier moyen de tel niveau. Les circuits fermés installés dans les établissements d'enseignement, encore peu nombreux, revêtent une importance insoupçonnée. Il s'agit d'une sorte de décentralisation de la production, mais surtout les circuits fermés sont appelés à devenir des laboratoires pédagogiques que les enseignants apprendront à utiliser.

2 Voir : R. LEFRANC, *L'enseignement de l'Histoire*, p. 157 à 164, in « Les techniques audiovisuelles au service de l'enseignement », Paris, Bourrellier - A. Colin, 1966 et : « L'utilisation de la télévision en circuit fermé dans l'enseignement supérieur aux Etats-Unis », thèse de 3^e Cycle, Paris, SEVPEN (à paraître).

I. — LE PREMIER AGE DE LA TELEVISION

(La Télévision en circuit ouvert)

La Télévision française (Office national relevant du Ministère de l'Information) et la Télévision scolaire (Institut Pédagogique national relevant du Ministère de l'Education Nationale) diffusent toutes deux, l'une à l'usage du grand public, l'autre pour les élèves de l'enseignement élémentaire, du premier et du second cycle, des séries d'émissions d'Histoire ; cependant, les objectifs s'opposent suivant que l'on s'attache à distraire ou à instruire. De ce fait, les contenus diffèrent du tout au tout.

a) LES CONTENUS

A l'O.R.T.F., le pathétique du récit est mis au service du charme du passé. Utilisant « la machine à remonter le temps », on essaie de surprendre ce qu'il garde de secret, de mystérieux. On ne résout jamais aucun problème, puisque toute l'émission est destinée à faire rêver. La Télévision scolaire, elle, n'a de cesse que les difficultés soient résolues, les points obscurs clarifiés.

Dans le premier cas, on puise les sujets dans « l'écume de l'histoire » ; on retient les chroniques, les mémoires ou la presse du temps, pour l'anecdote et le pittoresque. Ainsi, les énigmes et causes célèbres apportent en elles-mêmes un ressort dramatique nécessaire au message.

La Télévision scolaire veut, au contraire, servir les programmes officiels. Les émissions transmettent ce que les professeurs ne pourraient trouver dans leurs classes, c'est-à-dire les documents situés dans leur cadre, ou encore elles rassemblent les documents que le temps ou l'espace ont séparés. Qu'il s'agisse de monographies (d'œuvres d'art, d'événements ou de personnages) ou de synthèses (économiques, politiques ou religieuses), l'émission devrait s'entourer de toutes les garanties scientifiques et faire appel aux meilleurs historiens.

Ainsi, tandis que les soirées nous invitent aux faits divers du passé, les heures éducatives nous intéressent aux structures de l'histoire, aux matériaux et aux techniques de l'historien ¹.

b) LES TYPES D'EMISSIONS

Suivant les procédés d'approche et de mise en scène audio-visuelle employés, on peut classer les séries, sans perdre de vue toutefois le caractère provisoire d'une pareille tentative.

¹ Les enseignants n'approuvent pas toujours, non seulement le choix des sujets, mais le manque de rigueur de certaines émissions ORTF et, inversement, pour les gens d'images, les messages TVS semblent parfois pauvres. Les opinions des uns et des autres ne sont pas à négliger. Il faut préciser cependant que les moyens employés par les deux organismes ne souffrent pas la comparaison.

Les reconstitutions ¹

Elles représentent les formes les plus éloignées des sciences historiques et les plus proches du théâtre télévisé. Le jeu des acteurs en assure le succès. La série « La caméra explore le temps », dont la dernière émission fut « Les Cathares », a créé un public passionné et nombreux. Les personnages entraient sur l'écran à demi caricaturés et l'historien ne les reconnaissait pas toujours, mais tels quels ils permettaient au spectateur de pénétrer de plain-pied dans le passé. La trame des faits n'était le plus souvent qu'une extrapolation, car les documents ne permettent jamais de rétablir cette continuité que secrète la vie. Enfin, ces émissions présentaient les périodes étudiées sous un ou deux éclairages, avec les bons et les méchants nettement distincts, ce qui n'est pas toujours conforme à l'objectivité scientifique et à la réalité historique complexe. « La prise de pouvoir par Louis XIV » est le cas extrême... elle rompt avec l'une et l'autre ².

A la télévision scolaire, l'histoire a débuté par le feuilleton d'auteur « Le Journal des Marçais », destiné aux classes élémentaires, qui montrait à travers la vie quotidienne d'une famille, les grands événements de la Révolution. On jouait sur le récit de motivation et sur l'enrichissement des structures d'accueil affective et culturelle des élèves. On se proposait d'ouvrir l'intérêt sur les faits, mais il s'agissait en fait d'une œuvre littéraire à thème historique.

Dans d'autres séries polyvalentes (Initiation aux œuvres), certaines émissions d'histoire comme « Luther », « La fuite du roi : Varennes », « La vie de cour sous Louis XIV » utilisent largement le jeu d'acteurs tout en gardant une prudence critique sur les documents.

Les reportages

A partir des traces du passé dans le présent, les sites, les cadres urbains, les monuments, on redécouvre les textes d'époque, dits par des comédiens en costumes actuels (« L'Empire romain » dans « Présence du Passé »). On appelle les témoins vivants (« Verdun » ou « La Bataille d'Angleterre » dans « Les Grandes Batailles »). On place les uns et les autres en communication directe avec les hommes d'aujourd'hui. On ne reconstitue pas le passé, mais on l'explore avec l'esprit critique en éveil. Le paysage joue le rôle essentiel, comme fond de la fresque historique qui est brossée en traits schématiques. Cette formule de reportage exige des moyens techniques et matériels considérables.

Dans les séries scolaires destinées aux classes de transition et élémentaires, des procédés voisins ont été utilisés, mais avec des

¹ Cf. « Reconstitution et Documents en Histoire » — Bulletin de la RTS (Travail collectif sous la direction de Robert HUBAC, Inspecteur Général de l'Instruction publique), n° 44, 9-21 mai 1968, p. 12-23.

² Ce fut la première émission d'histoire en couleurs de l'ORTF.

dimensions très modestes. Les champs de fouilles de Pincevent ont donné lieu à deux reportages sur la résurrection du passé par le travail des savants. Ici, la caméra est irremplaçable pour enregistrer les objets dans le paysage et évoquer les personnages par le schéma animé.

Les interviews et les tables rondes

La présentation de diseurs qui viennent à l'écran exposer leur propos est la solution la plus facile quant à la mise en scène. Vivement critiquée par les amoureux de l'image qui l'accusent de n'être que de la radio télévisée, mais pratiquée par tous ceux qui ne savent ou ne peuvent faire autrement, elle ne se justifie que si le locuteur est un témoin du passé (« Les descendants ») ou un savant vedette (dans « Clio et les siens », Jacques Le Goff, présentant son ouvrage sur la civilisation médiévale).

Les tables rondes des « Dossiers de l'Ecran » sont directement mises en contact avec le public qui peut intervenir par des questions posées par téléphone. Elles rassemblent journalistes, témoins, historiens d'un événement, lui-même relaté d'abord dans un film projeté sur le petit écran. Les sujets ont souvent des correspondances dans l'événement du jour : « Exodus » et le conflit israélo-égyptien, « Octobre » d'Eisenstein et l'anniversaire de la Révolution russe.

Les considérations sont les mêmes pour la série « Civilisations » (TVS) destinée aux élèves du second cycle. Le document analysé devait être préféré au propos verbal du professeur, lequel d'ailleurs vient doubler l'enseignant dans sa classe ; mais, par contre, s'il s'agit du maître, spécialiste véritable de la question traitée, le visage apporte un élément irremplaçable au spectateur.

Les études iconographiques

Celles-ci ont pour objectif de transférer des documents qui sont des représentations figurées, en images de télévision. Les difficultés diffèrent quand il s'agit de films ¹ (Actualités françaises) ou d'œuvres fixes.

Les deux séries « Trente ans d'Histoire » et « Mémoires de votre temps » ont permis de mesurer l'intérêt que porte le public à ces montages d'actualités qui rendent présent un passé proche. Néanmoins, il est difficile de dramatiser une émission qui ne rassemble que des instants pathétiques en eux-mêmes. Par ailleurs, le fait historique est celui que l'on peut situer et reconnaître. Or, rien ne ressemble davantage à des faits de guerre que d'autres faits de guerre, quel que soit le coin du monde proposé. C'est l'inconvénient de n'utiliser qu'une

¹ Les Actualités avaient déjà donné lieu à des montages de qualité, autour des thèmes : « Hitler et l'Hitlérisme », « Invasion 40 », « L'Occupation » et « La Libération », films distribués par la Cinémathèque de l'Enseignement Public.

seule source pour étudier une période donnée : celle des journalistes qui ont filmé les Actualités. La solution ne serait-elle pas d'intercaler d'autres éléments qui révéleraient d'autres structures ? Mais alors, il devient difficile d'assembler, sur le plan technique, des images de rythme très différent. Les problèmes d'utilisation des « Actualités » restent posés. Elles véhiculent souvent l'anecdotique, mais en même temps l'irremplaçable coulée de la vie.

La série « Histoire » (TVS) porte à l'écran les documents fixes (monuments, sculptures, objets) lus à la caméra, avec un parti pris qui veut oublier totalement les formules précédentes et chercher une pédagogie visuelle, en utilisant précisément la télévision pour animer ce qui ne pourrait l'être autrement¹. Outil de recherche autant que d'apprentissage, celle-ci s'appuie sur l'analyse scientifique du sujet iconographique et elle essaie d'en saisir le dynamisme interne pour le traduire en mouvement d'images. Elle utilise le système d'expression de la musique pour accroître la force d'impact du message sans négliger son apport en tant que document d'époque. Des recherches pratiques ont été faites sur l'insertion du commentaire dans ces émissions pédagogiques, la parole n'intervenant que dans le cas où l'image ne peut tout exprimer, d'autant qu'il s'agit, comme objectif pédagogique, avant tout d'observation et d'imprégnation (« Sur les routes de Compostelle en France », classe de 5^e).

Le même traitement des documents appliqués aux œuvres peintes pourrait être étudié avec la télévision en couleurs.

Les travaux de cette série ont prouvé la nécessité d'avoir recours à des réalisateurs et à des équipes spécialisés, car le risque est grand de voir trahir le contenu scientifique, quand celui-ci ne s'impose pas d'évidence, comme tel.

L'ensemble de cette production pose les problèmes généraux de la télévision et de l'histoire. Les procédés de reconstitution, de reportages et d'interviews sont directement issus de l'école du spectacle et de celle du journalisme. Leur objectif reste d'abord : servir le grand public à travers le prétexte de l'histoire. Pour la télévision scolaire, le seul impératif devrait être d'enseigner l'histoire scientifique, de créer une mise en scène originale, en harmonie avec les effets de l'image sur le spectateur. Les études iconographiques ont ouvert une voie, parmi d'autres.

c) L'EXPLOITATION DES EMISSIONS

Il est évident que les unes sont prévues pour être exploitées selon leur but didactique et que celles de l'ORTF n'ont pas *a priori* une pareille destination. Annoncées par la presse, elles peuvent être

¹ Josette POINSSAC-NIEL, *Pour une télévision rationnelle*, dans *Bulletin de la RTS*, n° 52, 12-21 décembre 1966, p. 16-21.

recommandées aux élèves de tel niveau, d'après leur titre et les brèves analyses de présentation qui en sont publiées. Les élèves apportent en classe, le lendemain de l'écoute, les notes et arguments pour une table ronde de téléspectateurs critiques. On s'aperçoit très vite combien ils sont instruits de l'image, par la fréquentation quotidienne de la télévision, et prêts à s'entraîner à la méthode d'analyse historique sur ce témoignage qu'est l'émission, à partir des documents qu'ils viennent de mémoriser.

La télévision scolaire annonce, par un calendrier distribué dans les établissements, le programme annuel. De courts articles d'introduction dans le bulletin de la Radio-Télévision Scolaire, et des fiches dans les *Dossiers Pédagogiques* édités par l'I.P.N., diffusent les matériaux nécessaires pour préparer les émissions.

Une fiche pédagogique contient plusieurs rubriques :

- Les intentions pédagogiques notent le sens général du message, à la fois pour justifier le choix du sujet et le plan de l'émission, et précisent l'insertion dans le programme.
- Le contenu prévoit les matériaux exploités avec leurs sources scientifiques et les textes du commentaire. On y ajoute quelquefois des indications concernant d'autres documents, qui auraient pu être employés dans l'émission et qui appellent comparaisons et critiques. L'iconographie essentielle est donnée soit en référence bibliographique, soit en reproduction, de telle façon que le professeur dans sa classe puisse, par la projection fixe, susciter questions et réflexions.
- Les suggestions d'utilisation.

Le plus souvent, on propose ici les points d'appui des différentes parties du programme, les valorisations possibles dans d'autres disciplines et surtout les possibilités de comparaison avec l'histoire locale.

Il faut noter l'ingéniosité des professeurs et des élèves qui est attestée par les travaux adressés à la télévision scolaire. Certains enseignants enregistrent la bande sonore pour faire dessiner les contenus retrouvés par la correspondance son-image. D'autres cherchent des prolongements à l'émission par les comptes rendus des expositions (Tout-Ank-Ammon pour l'émission « Pharaons ») ou les monographies comparatives d'histoire locale (pour Saint-Sernin de Toulouse).

Le bénéfice de ces messages est d'autant plus sûr que les classes ont l'habitude de suivre, chez elles, une série à jours et heures fixes ; mais des emplois du temps d'un grand établissement sont très difficiles à planifier, à la fois à cause des locaux, de l'organisation générale et des traditions ; ceci limite l'étendue et le nombre du public de la télévision scolaire.

**

Le panorama de la production télévisée d'histoire confirme les possibilités nouvelles de notre enseignement, l'un des plus anciens de l'humanité, face à la technique la plus récente, l'électronique. De ce fait, le grand public y cherche le refuge du récit que le nouveau roman ne lui donne plus ; l'école s'aperçoit qu'elle y trouve l'expérience irremplaçable du passé et tous deux redécouvrent dans « L'étrange lucarne », les œuvres des hommes ¹.

Cette vue d'ensemble des émissions d'histoire prouve aussi que la production est abondante et continue. On devrait donc pouvoir enregistrer des progrès et des découvertes.

*
**

En fait, le circuit ouvert s'est développé trop vite pour résoudre encore ses problèmes d'expression ². Deux courants se révèlent constants : celui du « regards vers l'ORTF ou le cinéma », et celui de « la nostalgie de la classe ». L'un est l'apport des techniciens, fidèles aux deux mondes dont ils sont issus ou auxquels ils aspirent ; l'autre représente celui des enseignants non formés au système de signes de l'image et qui transposent les structures verbales à l'écran. Le technicien cherche les effets de l'ambigu et de l'imprécis ; le pédagogue les redoute au contraire et ne connaît de repos que lorsque ses idées sont clairement exprimées. Mais ce dernier, « ignorant en images », doit confier son propos à « l'imagier public ». Sauf exception, ces deux voies sont parallèles et non convergentes... et la pédagogie n'y a pas de place véritable.

La télévision en circuit fermé permet d'amorcer une autre étape, où le professeur devient « artisan en images » ; déjà, rien qu'à ce titre, elle représente une source de progrès pédagogique et matérialise les espoirs du présent.

¹ Notons que des efforts parallèles sont accomplis par les télévisions belge et italienne pour l'enseignement télévisé de l'Histoire.

² A la télévision scolaire, les enseignants sont des « producteurs », astreints à écrire des scénarios d'émission. La traduction en image est la tâche des « réalisateurs », techniciens du spectacle.

La Télévision en circuit ouvert

Types d'émissions Nomenclature des séries	O.R.T.F.	T.V.S.
Reconstitutions	— « La caméra explore le temps » — « Les grandes figures »	— « Le Journal des Marçais » — « Initiation aux œuvres »
Reportages	— « Présence du Passé » — « Les Grandes Batailles »	— « Les hommes dans leur temps » — « Mieux voir »
Interviews et Tables rondes	— « Clio et les siens » — « Les dossiers de l'écran » — « Les descendants »	— « Civilisations »
Etudes iconographiques	(Documents filmiques) — « Trente ans d'Histoire » — « Mémoires de votre temps »	(Documents fixes) — « Histoire »

II. — LA TELEVISION NOUVELLE

(La Télévision en circuit fermé)

Si la télévision en circuit ouvert diffuse des messages souvent polyvalents, pour l'élève moyen, dans la télévision en circuit fermé¹ on évite plusieurs des inconvénients de la télévision sur antenne et, de ce fait, cette technique connaît un rapide développement².

a) DES CONDITIONS RATIONNELLES

A l'intérieur d'un établissement qui fabrique ses propres émissions répondant à ses besoins, elle permet la rationalisation des tâches. De ce fait, des conditions nouvelles de travail s'imposent :

- une planification des situations pédagogiques avec les trois étapes d'information collective, de discussion par groupes et de fixation individuelle des connaissances. Cela implique un emploi du temps commun pour les classes d'un même niveau d'âge ;
- le travail en équipes pour les professeurs (*team teaching*). Sous la responsabilité d'un coordonnateur, chaque enseignant à tour de rôle assume la tâche de producteur, suivant ses goûts ou sa spécialisation. Le sujet est préparé sur un projet établi par l'auteur et discuté en groupe ;
tous les professeurs reçoivent l'émission et l'exploitent selon les objectifs définis à l'avance ;
- le message fractionné en plusieurs études séquentielles de quelques minutes chacune permet de solliciter l'élève pour conduire son observation.
Tous les matériaux audio-visuels peuvent être employés (films, diapositives, photographies, objets), ce qui n'exclut pas la présence du professeur et des élèves à l'écran ;
- l'auto-correction s'exerce de façon permanente. L'émission passée en direct est enregistrée au magnétoscope et, à loisir, l'auteur et l'équipe la revoient, en font la critique et apportent les rectifications.

b) DES MESSAGES SEQUENTIELS

Les messages préparés dans ces conditions emploient deux méthodes pédagogiques différentes, suivant le but qu'elles poursuivent, d'abord celles de l'action et d'autre part celles de la programmation.

¹ Henri DIEUZEIDE, *Marly, collège pilote*, dans *Education Nationale*, 12 octobre 1967 (pp. 17 à 24).

Précisons que la formule de plein-emploi du circuit fermé est appliquée dans le C.E.S. de Marly-le-Roi où l'architecture a été prévue pour cela.

C'est là l'exemple limite. Plusieurs autres établissements emploient le circuit fermé, par exemple les lycées de Sèvres, de Liévin, de St-Quentin, et à Paris l'Ecole alsacienne, le lycée Dorian.

² Henri DIEUZEIDE, *Radio et télévision scolaire*, p. 133 et 134, dans « *Les Techniques audio-visuelles au service de l'enseignement* ». Collection Bourrellier, A. Collin, 1966.

Les émissions non directives

Elles se proposent de placer les enfants devant des matériaux à observer : documents préparés par les enseignants, ou résultats d'une enquête du milieu (sites d'histoire locale, musées, archives) effectuée par les élèves régulièrement constitués en équipes, chacune d'elles pouvant être dotée d'appareils de prises de vues (pour le film 8 mm, les diapositives ou les photographies).

La deuxième étape est la discussion sur les résultats de cette observation, d'abord à l'intérieur des groupes, puis en table ronde générale.

Préparer ces travaux pour le passage à l'écran, puis les enregistrer au magnétoscope sont des activités qui se révèlent très fructueuses comme témoignage et référence pour la dernière phase de la schématisation. Celle-ci devrait s'établir à trois niveaux d'expression : le langage, par un compte rendu écrit ; l'iconographie, avec un choix restreint de documents significatifs, et l'expression graphique grâce à des croquis de chronologie et de structures.

Ces activités appartiennent aux élèves qui bâtissent ainsi leur propre émission.

Les émissions directives

Elles sont destinées à faire comprendre et mémoriser des connaissances précises, selon les méthodes de l'enseignement programmé. Dans la progression générale, elles s'inscrivent après une ou plusieurs émissions du type précédent. Les notions rigoureusement analysées sont présentées par séquences, et les appels musicaux marquent les temps nécessaires à la démarche opératoire de l'intelligence. Aux questions posées par le professeur ou par le texte, l'un ou l'autre paraissant à l'écran, l'élève répond par écrit selon un tableau polycopié à l'avance, lui-même prévu selon les normes proposées selon la correction automatique.

A travers ces modèles brièvement décrits, on aurait tort de croire que les émissions sont standardisées dans leurs objectifs et leurs structures. En fait, chaque professeur mis en face de chaque sujet nouveau doit réinventer son métier. Dans la recherche des motivations pédagogiques, cette part du message qui n'est pas le contenu scientifique, ni le contenu esthétique, mais ce qui active la communication de l'un et de l'autre, on peut citer cette « présence » de certains professeurs qui déclenche les phénomènes de projection et d'empathie, la musique et les signaux sonores qui utilisent la sensibilité pour soutenir l'attention, les mouvements de l'image et leur rythme qui agissent sur le sens kinésique des téléspectateurs.

C'est là le dynamisme propre du circuit fermé, l'enregistrement au magnétoscope permettant de juger dans sa continuité l'acte pédagogique aussitôt achevé. Tout enseignant, pour peu qu'il s'intéresse à son métier, devient un chercheur en pédagogie pratique ¹.

La Télévision en circuit fermé

Etapes de l'acte pédagogique Types d'émission	Emissions non directives (méthodes actives)	Emissions directives (méthodes de la programmation)
Information	Observation — Séquences préparées par les professeurs ou — Matériaux recueillis par l'enquête des élèves	Contenus Progression rationnelle
Motivation	Discussion Travaux de groupes	Musique et signaux sonores Mouvements de l'image Rythme
Mémorisation	Schématisation — Synoptique — Iconographique — Graphique	Questionnement à l'écran — Voix — Texte écrit Réponses individuelles écrites

*
**

¹ Voir Henri DIEUZEIDE, *Circuit ouvert et circuit fermé*, dans *Bulletin de la R.T.S.*, novembre 1967, p. 33 à 38.

L'enseignement de l'histoire par la télévision en circuit fermé est d'expérience récente. On y connaît des espoirs certes, mais aussi des difficultés innombrables, dues au fait que les professeurs n'ont pas été préparés à ces techniques nouvelles.

Pour l'heure, il faut se défendre de saisir des modèles dans la télévision en circuit ouvert et suivre plutôt ceux que nous montrent, ici, nos collègues en avance sur nous, en mathématiques et en langues vivantes. Mais la transposition pure n'est pas possible, sous peine d'aboutir à des émissions ennuyeuses et inefficaces. La pédagogie nouvelle reste à inventer en tenant compte des possibilités combinées de l'image et du son dans notre propre discipline, et des rapports entre le travail individuel, seul efficace, et celui du groupe pourtant nécessaire, pour que l'élève se situe dans un ensemble.

*
**

III. — DEMAIN ? TELE-VISION...

On n'en est donc plus à se demander s'il faut ou non employer la télévision pour l'enseignement de l'histoire, ou si l'arrivée de la machine dans notre profession, demeurée artisanale, menace notre autorité. C'est une question d'honnêteté de s'interroger plutôt sur son meilleur emploi et sur l'adaptation du corps des professeurs à ces mutations.

a) LES PROBLEMES D'UNE PEDAGOGIE TELEVISEE

Posés à la fois par les deux télévisions, ils soulignent nos ignorances.

Le transfert du contenu verbal ou iconographique à l'écran

Les deux caractères fondamentaux de la télévision sont la rapidité de fabrication du message et l'aspect fugitif de la communication. Or, l'un et l'autre ont déjà montré qu'ils étaient difficilement compatibles avec, à la fois, une science rigoureuse et les impératifs de l'apprentissage.

L'analyse scientifique des contenus à enseigner est un préalable nécessaire qui doit permettre de bâtir les scénarios des émissions. Mais la méthode reste à ajuster, car celle qu'emploieront les sociologues ne convient pas tout à fait au pédagogue. Par ailleurs, l'informatique (c'est-à-dire le traitement automatique de l'information) doit rendre les plus grands services dans ce domaine, où le document est la base des activités, non seulement en tant que tel, mais aussi par ses reproductions. Une fois inventoriés les notions, les faits et le vocabulaire qui doivent être enseignés, et les documents adéquats dûment recen-

sés, il reste à vaincre la difficulté de transférer le résultat de cette première étape du travail, en images télévisuelles.

Le fini, l'exactitude du propos, indispensables en histoire, sont-ils compatibles avec le direct et sa part d'improvisation ? Les prises de vues du reportage peuvent-elles servir l'histoire, sans la trahir ? Le différé permet de remédier en partie aux inconvénients du direct car, s'il ne comporte pas de répétition avant les prises de vues, il laisse la possibilité d'ôter celles qui contiennent des erreurs. La technique du reportage demanderait à être ajustée. Celle qu'emploient les journalistes ne peut convenir à l'analyse, ni à la synthèse historiques. En effet, observation, choix des prises de vues, enchaînement automatique des scènes devraient être le fait d'un historien... à la condition qu'il maîtrise la technique.

Même si on éliminait ces deux moyens d'expression pour n'avoir recours qu'aux images méditées, il demeurerait les difficultés maîtrisées de l'expression télévisée que sont l'organisation de l'espace écranique et le rythme du message. Jusqu'ici, en histoire comme ailleurs, cet aspect de la technique a peu progressé, sauf dans certaines émissions de *Variétés* de l'ORTF¹. La mise en scène pédagogique peut s'en inspirer, grâce au circuit fermé, qui autorise les truquages et l'auto-correction immédiate. Ainsi, le message d'histoire télévisée pourrait comporter des séquences séparées, pour toutes les questions qui ne peuvent souffrir l'imperfection, avec l'insertion de sketches et de transitions en direct, qui conserveraient l'efficacité des enregistrements pris sur le vif.

Les programmes d'histoire

Comme le cinéma, la télévision met surtout en valeur les faits concrets, et essentiellement les œuvres des hommes. L'histoire de l'art, celle des techniques se trouvent valorisées. La lecture filmique, avec les comparaisons et les réductions d'échelles, en transforme l'analyse. De ce fait, d'autres disciplines sont intéressées par les émissions d'histoire comme les Lettres et le Dessin. Par ailleurs, les synthèses historiques peuvent servir de cadres de référence pour les Sciences, la Littérature ou la Philosophie et, de cette manière, coordonner toutes les disciplines. En conséquence, une harmonisation générale des programmes semble souhaitable à chaque niveau.

Le premier bénéfice de l'histoire, dans cette télévision de demain, serait de redevenir ce qu'elle fut aux premiers âges de la pédagogie, « le récit des merveilleuses actions accomplies par les hommes », de Thucydide, et en même temps « la Science des hommes dans le temps » de Marc Bloch.

¹ La télévision nouvelle est exploitée avec bonheur dans les *shows* de l'ORTF. (Émissions de Jean-Christophe AVERTY, par exemple). Les fondus enchaînés, l'image multiple d'un objet sur le même écran, la double projection avec gros plan sur plan d'ensemble, montrent des possibilités nouvelles pour l'histoire, où les durées, les simultanéités pourraient ainsi trouver une représentation figurée.

b) LA PLACE DE LA TELEVISION DANS LA COMBINATOIRE AUDIO-VISUELLE

Les émissions palliatives, les messages indifférenciés sur le plan technique sont, pour l'heure, le cas le plus courant. Il est pourtant nécessaire de songer à une planification des productions en fonction des techniques.

Le circuit fermé de télévision, didactique par excellence, a des besoins nombreux et précis :

- Reportages effectués par le circuit ouvert et qui devraient être mis à la disposition d'une filmothèque pédagogique de l'I.P.N. ;
- Séquences d'études de documents préparées par l'accord du spécialiste et du psycho-pédagogue, à insérer dans ses propres messages ;
- Films 8 mm en boucles et éventuellement des émissions de radio-vision enregistrées pour la dernière phase du travail qui est la mémorisation et l'activité individuelle.

L'émission en circuit ouvert semble destinée à choisir ses sujets en relation avec l'actualité (expositions commémoratives, événements) ou ceux dont l'interprétation brillante ouvre d'autres horizons immédiats, mais qui peuvent être remis en question dans un délai incertain. Son écriture filmique plus spontanée et vivante, combinée avec une bande sonore nuancée, donne un message global, à la fois porteur de notions, mais compris aussitôt que saisi, éveillant tous les phénomènes de projection et d'empathie.

Le film de court métrage emprunte un contenu approuvé par la majorité des spécialistes et qui ne peut être controversé ; il est d'élaboration matérielle longue. L'emploi de la couleur, le style et le montage très étudiés, le son très élaboré en font une œuvre achevée et appelée à durer.

Destinées à se compléter, toutes ces productions ne peuvent être mises en projet que par des historiens pédagogues travaillant avec les autres enseignants. Elles devraient prendre vie dans des équipes à compétences complémentaires, ce qui pose la question de la qualification du personnel.

c) LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ¹

La machine apporte, ici encore, la division du travail, et exige des spécialistes pour les tâches traditionnelles comme pour les plus nouvelles.

¹ J. POINSSAC, *Les techniques audio-visuelles au service de l'Histoire*. (Communication au Congrès de l'Association Internationale de Pédagogie expérimentale de Langue française — Sheerbrooke, août 1987).

Les sciences de l'image, encore dans leurs balbutiements, ne devraient pas rester étrangères aux historiens. Bien au contraire, théorie et technique pourraient représenter une qualification possible étroitement liée à l'histoire de l'art. Par ailleurs, le développement des sciences de l'éducation implique un aspect particulier, en relation avec les techniques de la télévision.

Enfin, dans toutes les étapes, de l'élaboration des programmes d'enseignement jusqu'à la fabrication des messages, on a sans cesse besoin de planificateurs au courant des techniques, et, parmi celles-ci, la télévision est peut-être la plus exigeante. A l'époque où on introduit mesures et évaluation dans tous les domaines, on peut songer que les enseignants gagneront à connaître l'efficacité de leurs messages, autrement que par les notations que la docimologie condamne.

*
**

Ainsi, le dynamisme interne de cet outil pédagogique qu'est « l'école parallèle » reste encore mal exploité et on soupçonne à peine sa puissance. L'avenir devra peut-être prévoir pour elle des professeurs-ingénieurs en sciences pédagogiques de l'histoire et, comme dans une usine électronique, des niveaux différents d'intervention, depuis le bureau d'étude jusqu'au travail quotidien avec l'élève, toutes les tâches restant également nobles.

*
**

Situer les rapports de la télévision et de l'enseignement de l'histoire dans une évolution en trois étapes : hier, aujourd'hui et demain, ne veut pas dire que l'une a cessé d'exister quand l'autre commence à naître. Il faut préciser que la télévision en circuit fermé est d'existence parallèle à celle en circuit ouvert, comme technique. Mais c'est l'impulsion donnée par le cinéma à thème historique, puis par les émissions de l'ORTF à la conquête du public, qui a déterminé une telle avance dans l'une d'elles.

Le bilan révèle la télégenie de l'histoire, et cela devrait remettre en cause la place de cette discipline dans la formation des jeunes. Ce serait alors une ère nouvelle qui commencerait pour la pédagogie de l'histoire télévisée, où, il faut le souligner, tout reste à créer : la recherche, la pratique, le personnel ¹.

Josette POINSSAC-NIEL.

¹ Cf. M. COTTIN, *Le magnétoscope, instrument d'une révolution ?* p. 30 à 36, dans *Bulletin de la R.T.S.*, n° 68, janvier 1968.
Et J. POINSSAC, *Pédagogie de demain ? Audio-visuel et Canada 1967*, dans *Sciences de l'Éducation*, Didier, Paris, n° 1, 1968.

LES EXAMENS POUR QUOI FAIRE ? (1)

La rencontre générale d'Enseignement 70 a été consacrée cette année au problème des examens et, plus généralement, à celui du contrôle des connaissances et des aptitudes des élèves. Des parents d'élèves, un proviseur, un spécialiste de la docimologie (science des examens) et de l'orientation professionnelle, un économiste ont accepté de participer à notre recherche. Que penser des examens ? Faut-il les supprimer ? Comment peut-on les remplacer ? Pour tenter de répondre à ces questions, nous avons étudié :

- 1) l'aspect économique et social des examens ;
- 2) leur valeur comme instruments de mesure ;
- 3) leur influence sur la vie scolaire. Voici les principales conclusions auxquelles nous sommes arrivés : les unes concernant les cadres généraux de l'enseignement, les autres, ce que chaque maître peut faire dans sa classe.

1. Une condamnation des examens

Nous sommes arrivés à une condamnation très claire de la procédure d'examen, telle que nous la connaissons aujourd'hui en France (un candidat se présente, de la façon la plus anonyme possible, devant un jury qui le juge sur un petit nombre d'épreuves passées en quelques jour et le déclare reçu ou refusé). Les examens ne répondent pas aux besoins de l'économie et de la société ; ils sont de mauvais instruments de mesure ; ils ont une influence néfaste sur la vie scolaire.

Les examens ne répondent pas aux besoins de l'économie et de la société. Le but à atteindre, de ce point de vue, est d'orienter chaque jeune vers un secteur professionnel futur, compte tenu de ses goûts et de ses aptitudes, et des besoins et des possibilités de la société. Or, la procédure d'examen n'est pas tournée vers ce but. Elle est fondée sur une « moyenne » mathématique de résultats dans différentes disciplines, ce qui conduit à éliminer des candidats bien doués dans une seule discipline : c'est une perte pour eux et pour la société. L'examen reçoit ou élimine, mais il n'oriente ni les reçus, ni à plus forte raison les refusés, vers le secteur professionnel qui leur conviendrait le mieux. La procédure d'examen ne répond pas au besoin fondamental de l'orientation.

1 Cet article est reproduit avec l'aimable autorisation de l'équipe d'« Enseignement 70 ».

Les examens sont de mauvais instruments de mesure. L'apport de la docimologie, ignoré par la quasi-totalité des enseignants, est décisif à cet égard. Toutes les enquêtes scientifiques font apparaître, quelles que soient les disciplines, des divergences considérables dans les appréciations des correcteurs et des écarts importants entre les notes qu'ils attribuent à la même copie, ou à la même interrogation orale. De plus, alors qu'il s'agirait d'obtenir, pendant une longue période, un ensemble solide d'informations sur le profil des aptitudes de l'élève, l'examen est ponctuel, c'est-à-dire qu'il ne se fonde que sur un petit nombre d'épreuves passées en quelques jours, et il amalgame leurs résultats en une simple « moyenne ». Ce n'est donc pas un instrument de mesure satisfaisant.

Les examens ont une influence néfaste sur la vie scolaire. Les programmes sont fixés par des textes, mais, dans bien des disciplines, on ignore quel degré d'exigences chaque examinateur mettra sous les mêmes mots : professeurs et élèves sont donc conduits, par prudence, à étudier chaque point du programme le plus complètement possible ; le résultat est un entassement de connaissances qui empêche l'acquisition et l'entretien d'une formation de base ; il n'est pas étonnant que les bacheliers ne sachent plus écrire en français. D'autre part, la tyrannie du programme d'examen tue chez les élèves les motivations autres que la contrainte, dans les classes d'examen et, de proche en proche, dans les autres.

2. Une autre procédure est possible

Elle est tournée vers l'orientation. Il s'agit de contrôler les aptitudes et les connaissances de l'élève tout au long de la scolarité et en particulier tout au long d'un cycle dans le but de l'orienter le mieux possible à la fin de ce cycle.

L'observation doit donc être continue. Chaque année, dans chaque discipline, le professeur peut, par exemple, classer l'élève dans une des catégories « très bon », « bon », « assez bon », « passable », « insuffisant », « mauvais », au vu des résultats de toute l'année. Cela fournit un profil des résultats scolaires de l'élève pour l'année (« très bon » en mathématiques, « moyen » en français, etc.). Ce profil remplace la « moyenne », qui n'est pas un bon instrument pour l'orientation. L'évolution de l'élève dans chaque discipline doit être jugée sur l'ensemble du cycle et non dans le cadre étroit d'une seule année. (Du même coup, le procédé du redoublement pourrait être supprimé, l'élève devant suivre un cours adapté à son niveau dans les matières où il est faible ; cela se fait dans certains pays comme la Suède.)

Une étude doit être faite des moyens d'aboutir à une appréciation plus « objective » des résultats scolaires, pour réduire les disparités d'une classe à l'autre par exemple. Cette nécessité est souvent invoquée en faveur de l'examen, mais les enquêtes scientifiques montrent

que l'examen ne remplit pas ce rôle. Un élément de solution peut être cherché du côté d'épreuves standardisées, étalonnées à l'échelon national, et qui permettent de situer les élèves d'une classe parmi l'ensemble des jeunes du même âge. Mais il ne s'agit pas de réintroduire ainsi un examen d'une façon subreptice ; d'abord parce qu'il n'est ni souhaitable ni possible de soumettre toutes les connaissances et toutes les aptitudes à des épreuves standardisées ; ensuite parce que les résultats de chaque élève à ces épreuves ne doivent pas être un facteur automatique de décision, mais constituer seulement une pièce du dossier.

A la fin du cycle est instituée une procédure d'orientation. Elle comporte deux aspects : faire le bilan des résultats scolaires de l'élève pour l'ensemble du cycle qu'il vient d'achever ; l'orienter vers un cycle ultérieur ou vers une formation professionnelle à son niveau. Le bilan est établi par le conseil des professeurs de la dernière année du cycle, utilisant le dossier scolaire pour les années précédentes, et il doit résumer clairement l'évolution de l'élève pour chaque discipline.

Le deuxième aspect de cette procédure, c'est-à-dire l'orientation, suppose l'élargissement du conseil de classe. Il s'agit en effet d'orienter au mieux un élève, compte tenu de ses goûts, de ses aptitudes, et des débouchés scolaires et professionnels. Il faut donc rassembler le maximum d'informations. Le conseil de classe doit alors comprendre, avec les professeurs, le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle, le psychologue scolaire, le médecin, l'assistante sociale. Les parents de l'élève d'une part, l'élève d'autre part, doivent avoir eu, au moins une fois avant ces délibérations, un entretien approfondi avec le professeur principal et avec le conseiller d'orientation scolaire et professionnelle. Il faut en effet que l'élève et ses parents soient associés le plus possible à l'élaboration de cette décision.

Un examen d'appel est maintenu (comme c'est le cas actuellement en fin de 3^e) pour les élèves qui n'accepteraient pas l'orientation ou les orientations retenues. La procédure d'examen, bien que très imparfaite, est donc conservée dans ce cas, non comme pièce essentielle de l'édifice, mais comme un recours possible.

Quelle que soit l'orientation prise, le conseil de classe délivre le diplôme qui est la sanction normale de fin de cycle (par ex. le BEPC et le Baccalauréat), au vu des résultats de l'ensemble du cycle. La suppression des examens n'entraînerait donc pas la suppression des diplômes. Il nous a semblé en effet que le diplôme était un élément de garantie contre l'arbitraire d'un employeur, quel qu'il soit.

Tant à la fin d'un cycle qu'en son cours, il ne s'agit pas d'éliminer. Il est au contraire essentiel de conduire chaque élève vers le terme normal de ses études, c'est-à-dire l'entrée dans une profession. Tous les élèves n'iront pas jusqu'aux études les plus longues, et c'est pourquoi des paliers d'orientation sont nécessaires ; mais chacun doit

être orienté jusqu'au seuil d'une profession. Des formations professionnelles doivent exister à chacun des paliers d'orientation concernés.

Ainsi, à l'entrée dans l'enseignement supérieur, se manifeste le besoin d'un large éventail de formations : formation professionnelle courte (un ou deux ans), formation moyenne (correspondant aux I.U.T. en cours de création), formation longue (Facultés). Quelle que soit la procédure retenue pour l'admission dans chacun de ces secteurs (cette procédure excluant de toute façon un examen), tout bachelier doit pouvoir trouver place dans une de ces branches de l'enseignement supérieur.

Une bonne orientation suppose un cadre général favorable (organisation des cycles, programmes, méthodes). Elle suppose aussi l'institution d'une formation permanente, qui offre à chacun des possibilités de promotion et de réorientation au cours de la vie active. Nous avons eu ces conditions présentes à l'esprit, sans que nous ayons pu les étudier en elles-mêmes au cours de cette session.

La suppression des examens permettrait de tourner les efforts vers une véritable orientation. Elle libérerait aussi toute la vie scolaire du fardeau qu'ils font actuellement peser sur elle, et qui nuit aux tâches d'éducation.

3. Les contrôles dans la vie scolaire

Il s'agit des méthodes de contrôle utilisées régulièrement au cours de l'année (compositions, notes, exercices...).

A. Quelques suggestions et demandes

- a) Une amélioration du fonctionnement des actuelles instances d'orientation.

Créer des professeurs principaux aussi dans le second cycle. Les décharger d'une partie de leurs cours pour qu'ils puissent faire leur travail (recevoir régulièrement élèves et parents, etc.). Rendre effective dans tel et tel conseil de classe tourné vers l'orientation la présence du conseiller d'OSP, du psychologue scolaire, du médecin, de l'assistante sociale. Fournir des épreuves standardisées aux professeurs responsables de groupes d'orientation pour qu'ils puissent situer les classes de leur groupe.

Permettre une meilleure participation des représentants de parents d'élèves aux instances d'orientation.

- b) Une réelle formation initiale et permanente des maîtres dans le domaine de l'orientation et du contrôle des connaissances et des aptitudes :

— dans le domaine de l'orientation : une information tenue à jour sur les grands changements qui interviennent dans la vie économique et

sociale (changement de la nature des qualifications, etc.) ; un minimum de formation en psychologie et de connaissances des instruments de travail utilisés par les psychologues scolaires et les conseillers d'OSP. Il ne s'agit pas de faire des enseignants des spécialistes, mais de donner le langage commun et les préoccupations communes qui permettent aux maîtres et aux psychologues et conseillers d'OSP de collaborer vraiment ;

- dans le domaine du contrôle des connaissances et des aptitudes : une formation minimum en docimologie (science des examens) avec travaux pratiques ; comparaison des notations, utilisation d'épreuves standardisées, étalonnées à l'échelon national, pour situer les élèves d'une classe parmi ceux de la tranche d'âge correspondante. Création d'instances de dialogue entre les enseignants pour faciliter l'établissement et le renouvellement d'un consensus sur les fins de l'enseignement, la nature et le but des épreuves dans chaque discipline, et la façon de les apprécier.

- c) le remplacement des tableaux d'honneur et la suppression des prix.

Les tableaux d'honneur amalgament des jugements portant sur la discipline, le travail et les résultats. Mieux vaudrait un profil trimestriel, l'élève étant classé « très bon », « bon », « assez bon », etc., pour chaque discipline.

Les prix ne sont pas nécessaires pour « motiver » les élèves, trop conscients, ainsi que leurs familles, du lien entre situation professionnelle future et les résultats scolaires. Ils ne sont une motivation que pour les meilleurs élèves, ceux qui réussissent déjà bien : or, justement il vaudrait mieux que ceux-ci (comme les autres) consacrent leur jeudi au sport, par exemple, plutôt qu'à s'acharner à dépasser leurs concurrents pour obtenir le premier prix.

B. Ce que chaque maître peut faire dans sa classe

Il est, dans certains cas et dans une certaine mesure, libre de la façon dont il aboutit à une appréciation, trimestrielle par exemple.

Chacun peut, dès maintenant, tenter des expériences dans les directions suivantes :

- a) inventer des épreuves correspondant mieux (par la nature de l'effort qu'elles demandent aux élèves) aux buts de l'éducation. Epreuves diversifiées (correspondant à une aptitude à la fois) et graduées (pour éviter le « tout ou rien ») ;
- b) permettre à l'élève, grâce au dialogue organisé, de se situer réellement par rapport à ces épreuves :
 - lui donner la règle du jeu (pour chaque type d'épreuve, établir clairement le but visé, les critères de jugement, les faire écrire,

- ceci d'une façon très simple, pour que l'élève puisse assimiler un petit nombre de critères essentiels, et se juger lui-même) ;
- lui permettre de s'entraîner, en classe, dans les conditions mêmes de l'épreuve ;
 - l'entraîner à juger lui-même les résultats et à les améliorer (au cours de séances en classe) ;
 - établir clairement la portée du contrôle (par ex. l'étendue exacte de la révision ou de la documentation avant un exercice ou une épreuve, le temps précis à y consacrer) pour éviter qu'à l'insu du maître, la préparation des épreuves dévore tout le temps de l'élève en dehors de la classe.

Il nous a semblé que, pour les contrôles qui aboutissent à une appréciation importante(par ex. les compositions ou, ce qui revient au même de ce point de vue, les exercices qui aboutissent à la formation de la note ou de l'appréciation trimestrielle), il valait mieux prévenir les élèves : une notation diffuse et impromptue risque de créer « l'univers de l'interrogation », c'est-à-dire, pour l'élève, la hantise d'avoir à jouer son avenir chaque fois qu'il entre en classe. Pour la même raison, il nous a semblé qu'il ne fallait pas « tout noter » : il faut dans la vie scolaire des temps de répit et des secteurs libres où des dialogues peuvent se nouer, où des activités peuvent naître et des centres d'intérêt se manifester sans contrainte.

Le maître doit veiller à ce que les « contrôles », de façon évidente ou de façon moins visible, ne perturbent pas à leur profit toute la vie scolaire.

Nous avons donc rejoint les préoccupations de nos deux précédentes sessions : celle qui tentait de répondre à la question « Que faut-il enseigner ? » (car les buts et le contenu de l'enseignement sont influencés par la nature des exercices de contrôle qu'on utilise) ; et celle qui étudiait « La relation entre le maître et les élèves » : de même que, par l'organisation de la classe, les élèves doivent pouvoir assumer progressivement la responsabilité de leur vie scolaire, de même faut-il qu'ils puissent se situer de façon responsable devant les méthodes de contrôle qui leur permettent (ainsi qu'à leurs maîtres) de mieux connaître leurs progrès et leurs possibilités.

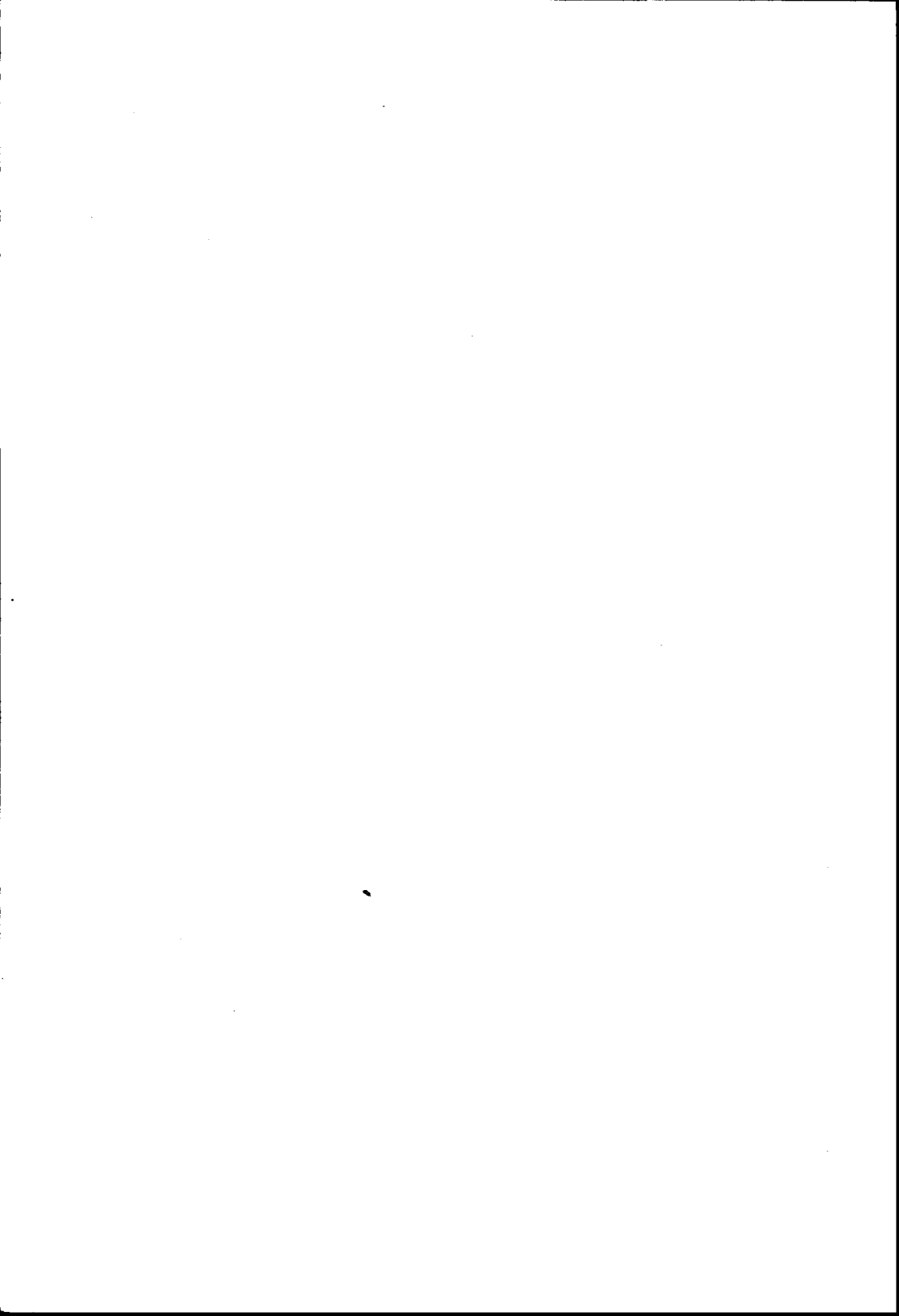
4. Poursuivre la recherche

Cette session, grâce aux échanges qu'elle a permis, notamment entre les participants et nos interlocuteurs non enseignants, a ouvert de nombreuses directions de recherche.

Une étape a été franchie : alors que les examens apparaissaient jusque-là à la plupart d'entre nous comme un mal nécessaire, nous avons pris une conscience plus nette à la fois de leur inadéquation aux

but visés et de la possibilité globale d'une solution de remplacement cohérente.

A l'intérieur de cette perspective, de multiples questions restent à débattre. Elles portent, par exemple, sur la nature des épreuves ou exercices sur lesquelles se fondent les appréciations des maîtres ; sur la nature et la composition des instances d'orientation ; sur les modalités de l'orientation à l'entrée dans le supérieur.



LEÇON-TYPE.

LE RACISME ANTI-NOIR ET L'APARTHEID EN AFRIQUE DU SUD

CLASSE DE CINQUIEME

Une leçon de deux heures

I. INTRODUCTION

Le programme actuel de la classe de cinquième, centré sur l'histoire contemporaine, accorde, à juste titre d'ailleurs, une place importante à l'expansion européenne du XIX^e siècle, à la colonisation, aux conflits sociaux du siècle dernier, mais ne prévoit pas de leçon sur le racisme. C'est une lacune qu'il importe de combler car, virulents ou cachés, le racisme, la xénophobie et leur corollaire, la ségrégation, se manifestent quotidiennement dans le monde.

L'école se doit de lutter contre les préjugés raciaux. Dans ce combat, le professeur d'histoire peut jouer un rôle de premier plan : à lui de dénoncer à la lueur des faits, la part due aux avantages économique et politique ou à l'éducation religieuse dans l'élaboration de cette fausse conception ; à lui d'en montrer les méfaits pour l'humanité.

Un très grand nombre — hélas — d'exemples historiques et actuels se prête à l'étude du phénomène raciste. Pour cette leçon, notre choix s'est porté sur l'Afrique du Sud, patrie de l'*apartheid* systématique et du racisme légalisé.

Il serait souhaitable de faire suivre cette leçon d'une seconde sur le racisme et la xénophobie en Belgique afin de rendre les élèves attentifs à l'existence, chez nous, de ce problème.

II. BIBLIOGRAPHIE

A. Textes et documents

Book of the year, Encyclopédie britannique, 1966.

LEGRAND G., *Droits de l'homme*, Textes et Documents, « Cahiers pédagogiques », n° 16, 4^e trimestre, 1963.

MANDELA Nelson, *L'Apartheid*, coll. « Documents », Paris, Editions de Minuit, 1965.
M.R.A.X., *Mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie*, Bruxelles, (1968).

PATON Alan, *Pleure ô pays bien-aimé*, coll. *Le livre de poche*, n°s 216-217, 1950.

B. Travaux

C.D. JOOS L., *Histoire de l'Afrique du Sud*, Paris, « Le poids du monde », 1966.

DIALLO D., *L'Afrique en question*, *Cahiers Libres*, 114-115, Paris, Maspéro, 1968.

HOPKINSON Tom et les rédacteurs de *Life*, *L'Afrique du Sud*, coll. *Life*, éd. Time-Life, 1965.

LEGUM C., *Le panafricanisme à l'épreuve de l'indépendance*, coll. *Afrique Monde*, éd. Saint-Paul, 1965.

NOON J.A., *Labour problems of Africa*, Philadelphie, 1964.

PARAF Pierre, *Le racisme dans le monde*, « Etudes et Documents », Paris, Payot, 1964.

PIERSON-MATHY P., *La politique raciale de la République d'Afrique du Sud*, *Chronique de politique étrangère*, 3-5 (7), Bruxelles, 1964, p. 253-660.

THION Serge, *Le pouvoir pâle ou le racisme sud-africain*, Paris, éd. du Seuil, 1969.

Cet ouvrage paru après l'élaboration de la leçon est indispensable car il contient une bibliographie très importante sur le racisme en Afrique du Sud.

C. Revues

Apartheid, *Le courrier de l'Unesco*, mars 1967.

Les races et le racisme, *Le courrier de l'Unesco*, janvier 1968.

REX J., *Le racisme sous le masque*, *Le courrier de l'Unesco*, janvier 1968.

D. Journaux

Articles de presse concernant l'Afrique du Sud apportés par les élèves.

La Meuse, publicité pour l'Afrique du Sud.

Panorama, la revue *Sud-Africaine*.

III. MATERIEL DIDACTIQUE

A. Cartes

Planisphère.

Carte de l'Afrique du Sud comprenant quatre volets, en matière plastique, superposables :

1. la colonisation du XV^e au XVII^e siècle ;
2. la colonisation au XIX^e siècle ;
3. ressources minières de l'Afrique du Sud (or, diamant) ;
4. les territoires réservés aux indigènes (exécuté d'après HOPKINSON T., *L'Afrique du Sud*, p. 11). Voir la reproduction simplifiée en annexe.

B. Diapositives dans l'ordre d'utilisation

1. Quai de gare réservé aux Européens, exécuté d'après *Les races et le racisme*, *Le courrier de l'Unesco*, avril 1965, p. 22.
2. Quai de gare pour les Noirs et les Métis, exécuté d'après *Ibidem*, p. 23.
3. Hutte dans une réserve rurale, exécuté d'après HOPKINSON T., *L'Afrique du Sud*, p. 19.
4. Plage de Sea-Point, exécuté d'après *Ibidem*, p. 34.

5. Une ville et sa réserve indigène, exécuté d'après *Ibidem*, p. 70.
6. Une réserve urbaine (gros plan), exécuté d'après *Ibidem*, p. 98.
7. Un taudis dans une réserve urbaine, exécuté d'après *Apartheid, Le courrier de l'Unesco*, mars 1967, p. 15.
8. Villa appartenant à une famille blanche, exécuté d'après HOPKINSON T., *op. cit.*, p. 83.
9. Arrestation d'un Noir, exécuté d'après *Ibidem*, p. 150-51.
10. Mineurs noirs, exécuté d'après *Ibidem*, p. 48.
11. Travailleurs noirs tirant des charlots remplis de lingots d'or, exécuté d'après *Ibidem*, p. 40.
12. Jeune *nurse* noire jouant avec un enfant blanc sur la plage, exécuté d'après *Ibidem*, p. 88.
13. Panneau contre l'*apartheid* à l'entrée d'une cathédrale, exécuté d'après *Apartheid, Le courrier de l'Unesco*, mars 1967, p. 16.
14. Le massacre de Sharpeville en 1960, exécuté d'après HOPKINSON T., *op. cit.*, p. 138-39.

C. Documents textuels et musicaux enregistrés

Les références sont citées dans le corps de la leçon.

D. Tableaux didactiques (en annexe)

IV. MARCHE DE LA LEÇON

MOTIVATION

DIAPOSITIVE 1

Analyse

Photographie d'un quai de gare ; train à l'arrêt ; peu de monde. Inscriptions en deux langues (anglais et néerlandais) : « Quais réservés aux Européens seulement ». Aspect moderne.

Explication

Cette scène se passe en Afrique du Sud. Localisation de l'Afrique du Sud sur la carte et le planisphère.

DIAPOSITIVE 2

Analyse

Quai réservé aux gens de couleur.

Comparaison

Quai bondé ; voyageurs accrochés aux fenêtres et aux portes du train en marche.

Aspect vétuste. Voyageurs moins bien habillés que les Européens.

Conclusion

Présence d'Européens en Afrique du Sud.

Séparation absolue entre les races (ségrégation ou *apartheid*).

Inégalité entre les races.

Quelle est l'origine de ce phénomène ?

§ 1. LES EUROPEENS EN AFRIQUE DU SUD

A. LA COLONISATION

Utilisation de la carte à volets superposables.

Analyse

Au XVI^e siècle, colonisation du Cap par les Hollandais.

Au XIX^e siècle, prise du Cap par les Anglais. Les descendants des colons hollandais — on les appelle les *Afrianders* car ils se sentent Africains et n'ont d'ailleurs plus le sentiment d'appartenir à la Hollande — vont coloniser l'Orange et le Transvaal. Mais les Anglais s'emparent également de ces deux régions après une guerre très meurtrière (guerre des Boers).

En 1910, formation de l'Union Sud-Africaine, possession britannique, mais indépendante de la Grande-Bretagne, en ce qui regarde la politique intérieure.

En 1960, proclamation de la République Sud-Africaine qui consacre l'indépendance totale du pays vis-à-vis du Royaume-Uni.

Qu'est-ce qui attire les Européens ?

TABLEAU 1. (en annexe)

Analyse

Extraction de l'or et du diamant.

Bénéfices immenses (27 % l'an).

Localisation des principales mines d'or et de diamant sur la carte.

Travail complémentaire à réaliser par les élèves : Rechercher dans les ouvrages exposés les autres ressources — industrielles et agricoles — de l'Afrique du Sud.

B. LA DOMINATION BLANCHE

Texte 1.

« Mon grand-père s'est réveillé un matin dans son propre kraal (camp) et a rencontré un Blanc qui lui a dit : « Tu vis sur mes terres et tu travailleras pour moi. »

Déclaration d'un chef du Transvaal, citée dans T. HOPKINSON, *L'Afrique du Sud*, collection *Life*, 1964, p. 32.

Analyse

Prise de possession du territoire des Noirs.

Asservissement de la population noire.

Texte 2.

« Un Noir n'est pas un Blanc à la peau noire. C'est un être inférieur. D'ailleurs quelle contribution cette race a-t-elle apportée au monde ? (...) Ils n'ont même pas été capables de s'inventer une écriture. »

Déclaration d'un secrétaire d'Etat à Pierre et Renée Gosset et qui a demandé à ce que son nom soit tu, citée par D. DIALLO, *L'Afrique en question*, coll. *Cahiers Libres*, n°s 114-15, Paris, 1968, p. 72.

Analyse

Justification raciste, c'est-à-dire une prétendue infériorité du Noir.

Texte 3.

« Les hommes diffèrent par le savoir, mais tous sont égaux par leurs aptitudes au savoir. »

CICERON (106-43 avant J.-C.), cité dans *Le mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie*, Bruxelles, (1968), p. 33.

Analyse

Réfutation du racisme ¹.

Information complémentaire

1) Domination politique des Blancs :

- a) l'Union Sud-Africaine (1910), puis la République Sud-Africaine ont été constituées uniquement par les Blancs, sans considération du droit des peuples à disposer d'eux-mêmes ;
- b) les Noirs n'ont pas le droit de vote ; par conséquent, ils ne peuvent pas élire de représentants. Donc, seuls les Blancs dirigent le pays.

2) A partir de 1940, législation instaurant l'*apartheid* ou développement séparé.

§ 2. LES EFFETS DE L'APARTHEID SUR LA POPULATION NOIRE

A. LA CONDITION JURIDIQUE

TABLEAUX 2, 3. (en annexe)

Analyse

Répartition inégale du territoire entre la population blanche et la population noire ; 13 % seulement du territoire sont réservés aux indigènes alors qu'ils constituent 68,1 % de la population totale.

Localisation des zones indigènes sur la carte.

Remarques :

- Les zones indigènes sont éparpillées.
- Elles sont situées en dehors des régions aurifères et diamantifères.

¹ Dans le cadre d'une leçon de deux heures, il est impossible d'entreprendre une réfutation systématique du racisme. Toutefois, il serait souhaitable, pour rendre la leçon plus profitable, que le professeur de morale ou de religion aborde dans le même temps ce sujet avec ses élèves. A défaut de collaboration, le professeur d'histoire devrait consacrer au minimum une leçon à cet important problème.

DIAPOSITIVE 3

Texte 4.

« (Les collines de la région d'Umtata) deviennent rousses, elles se dénudent ; elles ne retiennent plus la pluie, ni le brouillard et les ruisselets sèchent dans les ravins... Chaussez-vous bien pour marcher sur cette terre, car elle est dure et rude et les pierres sont coupantes sous les pieds. Elle n'est point entretenue, ni gardée, ni nourrie ; elle ne protège pas les hommes, ne garde plus les hommes, ne nourrit plus les hommes. (...) Les grandes collines rousses se dressent désolées, et la terre s'en arrache comme de la chair (...).

En bas, dans les vallées, les femmes grattent ce qui reste de terre arable et le maïs atteint à peine la hauteur d'un homme. Ce sont des vallées de vieillards, de femmes et d'enfants. Les hommes sont partis, les jeunes sont partis. Le sol ne peut plus les nourrir. »

A. PATON, *Pleure ô pays bien-aimé*, coll. Le livre de poche, n° 216-17, 1950, p. 12.

Analyse

Habitat : huttes en chaume dispersées.

Aspect géographique des terres réservées aux Noirs : zones rurales où les collines, suite à l'érosion, sont devenues incultes.

En conséquence règnent la misère et le sous-développement. En outre, on assiste à un phénomène de dépopulation qui résulte du mouvement d'émigration des hommes et de la jeunesse (cercle vicieux).

Vers quelles régions émigrent-ils ?

DIAPOSITIVE 4

Analyse

Plage de Sea Point réservée aux Blancs.

Comparaison : la zone urbaine a un aspect très moderne (grands buildings).

Les Noirs vont chercher du travail dans les villes réservées aux Blancs.

DIAPOSITIVE 5

Analyse

Au premier plan une ville ; dans le fond une sorte d'entrepôt.

Explication

Les travailleurs noirs ne peuvent résider dans les villes blanches. Ils sont relégués dans des quartiers appelés *réserves*, situés à une distance importante de la ville.

DIAPOSITIVES 6, 7

Texte 5.

« Ce mot seul de réserve exprime bien le sentiment qui a dicté aux Blancs sud-africains leur attitude (...). Une réserve, un endroit où

se poser le temps que le patron qui l'emploie en ville, juge cela nécessaire et désirable ; un endroit où se retirer quand ce patron ne juge plus sa présence utile. Les réserves sud-africaines répondent bien à leur dénomination. Elles sont impersonnelles, ternes. Chaque ville en a une dans ses alentours.

(...) Les premières réserves étaient parfois entourées de hauts grillages et prenaient l'allure de camp de prisonniers (...).

Une réserve comprend des rangées et des rangées de maisons semblables à des cubes, absolument identiques de forme et de dimensions. »

T. HUDDLESTON, *Qui est mon prochain ?* cité dans G. LEGRAND, *Droits de l'homme*, p. 46-47.

DIAPOSITIVE 8

Analyse

Habitation d'une famille blanche.

Comparaison : villa spacieuse avec terrasse, véranda et jardin.

Texte 6.

« Il (le Noir sud-africain) ne peut résider, sans autorisation, plus de 72 heures dans une ville.

S'il décroche cette autorisation, il doit se cantonner dans certains quartiers. Il ne peut circuler que muni de laissez-passer dont il existe, au moins, une douzaine d'espèces différentes. Leur complexité permet à la Police de prendre commodément n'importe quel Noir en défaut, chaque fois qu'elle le souhaite. Elle n'y manque pas : environ un million d'arrestations sont opérées chaque année pour ce seul délit d'autorisation non en règle, et neuf cent mille condamnations fermes prononcées. »

D. DIALLO, *op. cit.*, p. 68.

Analyse

Défense pour les Noirs de circuler dans les zones blanches sans passeport. En conclusion, ils sont considérés comme étrangers dans leur propre pays !

DIAPOSITIVE 9

Texte 7.

« Dans les communes (...) réservées aux Africains, n'importe quel policier peut quand il le veut, et pour quelque motif que ce soit, entrer et inspecter la demeure d'un habitant, et ceci à n'importe quelle heure du jour ou de la nuit. »

Décret n° 61 de 1968, section 8, cité dans *Le mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie*, p. 31.

Analyse

Aucun respect de l'inviolabilité du domicile.

B. LA CONDITION SOCIALE

TABLEAU 4. (en annexe)

Analyse

Le revenu moyen par habitant des Noirs sud-africains est onze fois inférieur à celui des Blancs. Pourquoi ?

DIAPOSITIVE 10

Texte 8.

*« Gronde sans repos grande machine de la mine
Gronde de l'aube à la nuit ;
Il faut que je m'éveille ah que j'existe !
Gronde machine, surdité permanente
Pour les Noirs qui gémissent en travaillant,
Torturés de muscles douloureux,
Suffocant dans l'air fétide,
Puant de poussière et de sueur,
Secouant leur peau sans résultat.*

*Mon frère est avec moi, il porte
Son pic et sa pelle sur son épaule
Et à ses pieds de lourdes bottes,
Il me suit vers le puits,
La terre nous avale, fousseurs que nous sommes,
Et, si je meurs là, sous le sol,
Qu'importe ? Qui suis-je ?
Mon Dieu ! Tout autour de moi, tous les jours,
Je vois des hommes qui trébuchent,
Tombent et meurent. »*

B.W. VILAKAZI (poète zoulou, mort en 1947), *Ezinkomponi*, poème traduit en français sous le titre de *Dans les mines d'or*, édité dans T. HOPKINSON, *op. cit.*, p. 93.

Analyse

Description des conditions de travail des mineurs noirs. Effort physique épuisant ; longue journée de travail ; insalubrité. En conséquence, mortalité élevée.

Question

Pourquoi l'auteur dit-il : « Si je meurs là, sous le sol, qu'importe Qui suis-je ? ».

Réponse

Les Blancs ne se soucient pas du sort des Noirs et ne leur reconnaissent aucune personnalité. Et pour les Noirs, la vie est si malheureuse, qu'elle ne vaut pas la peine d'être vécue.

Information complémentaire

3,5 millions de travailleurs noirs connaissent ces dures conditions d'existence.

DIAPOSITIVE 11

Analyse

Travailleurs noirs employés pour tirer de lourds chariots remplis de lingots d'or.

DIAPOSITIVE 12

Analyse

Blanc occupé à trier des diamants ; il est employé à un poste de confiance.

DIAPOSITIVE 13

Analyse

Nurse : jeune noire jouant avec un enfant blanc sur la plage.

Remarques

Quand la politique d'*apartheid* avantage les Blancs, ils l'appliquent, mais la présence des Noirs ne les gêne plus quand ils ont besoin de leurs services comme travailleurs ou domestiques.

Conclusion

Le revenu des Noirs est inférieur à celui des Blancs car ils exercent en général des professions non spécialisées (manœuvre, mineur, domestique).

Pourquoi ?

TABLEAU 5. (en annexe)

Texte 9.

« Dès ma naissance, chaque jour, l'un après l'autre, avait été dominé par ces trois mots, souvent invisibles, mais omniprésents : Réservé aux Européens. Du fait de ces trois mots, j'étais né dans la crasse et la misère des taudis, j'y avais passé mon enfance et presque toute ma jeunesse (...). Le rachitisme avait marqué mon corps et je n'étais qu'un parmi des millions. J'avais dû gagner de l'argent, bien avant de pouvoir fréquenter une école, et tant d'autres enfants noirs ou métis, n'y avaient même jamais été. L'instruction gratuite et obligatoire était « réservée aux Européens » ; tout ce qu'il y avait de bon et de beau sur la terre était « réservé aux Européens ». Le monde d'aujourd'hui leur appartenait tout entier. »

P. ABRAHAMS, *Je ne suis pas un homme libre*, 1967, cité dans G. LEGRAND, *op. cit.*, p. 45.

Analyse

Deux points importants sont à dégager.

D'une part, l'instruction est peu répandue parmi la population noire car le nombre d'établissements d'enseignement est insuffisant, l'enseignement est payant et n'est pas obligatoire.

En conséquence, on assiste à l'exclusion des enfants pauvres qui sont contraints de travailler pour subsister ; en outre, les Noirs n'ont

pas de diplômes, ce qui leur interdit tout espoir de spécialisation, de qualification et surtout de promotion sociale.

D'autre part, l'état de santé de la population noire est déficient.

Texte 10.

Il s'agit d'une publicité insérée dans les quotidiens en faveur du recrutement par l'Afrique du Sud, d'une main-d'œuvre blanche spécialisée et de haute qualification.

Analyse

L'Afrique du Sud a besoin de techniciens, de personnel qualifié et spécialisé, mais le gouvernement fait immigrer des Européens plutôt que de former sur place, parmi la population noire et métisse, une main-d'œuvre qualifiée et spécialisée.

TABLEAU 6.

Analyse

Met en relief l'état de santé déficient de la population noire alors que l'Afrique du Sud est peut-être le pays le plus avancé dans le domaine du progrès médical et chirurgical (première greffe du cœur en 1967).

§ 3. LA LUTTE CONTRE L'APARTHEID

A. En Afrique du Sud

Texte 11.

« *Mayibuye.*

Mayibuye

Mayibuy iAfrika.

Makaphele amapasi.

Sithol inkululeko.

Thina sizwe.

Thina esintsundu.

Sikhalela. Skhalela iAfrika.

Elathathwa (...)

Re naït Afrique !

Re naït Afrique !

Re naït Afrique !

Que cesse la loi des maîtres !

Et acquérons la liberté !

Nous le peuple !

Le peuple noir

*Nous réclamons l'Afrique qui fut
volée à nos ancêtres aux nobles
mérites.*

Parole du chant *Mayibuye Afrika*, d'après la brochure du disque *This land is mine, South-African freedom songs*, édité par FOLKWAYS RECORD, FH 5588, 1965.

Analyse

Chant révolutionnaire sud-africain réclamant la liberté et l'indépendance pour les populations noires.

Conclusion

Existence d'un mouvement de résistance contre l'*apartheid* au sein de la population noire.

Information complémentaire

Parmi les intellectuels blancs, se recrutent quelques adversaires de l'*apartheid* (Alan Paton par exemple).

DIAPOSITIVE 14

Analyse

Illustre les moyens mis en œuvre par la résistance. Il s'agit de manifestations pacifiques (occupation de locaux publics ; slogans contre l'*apartheid*).

DIAPOSITIVE 15

Analyse

Massacre de Sharpeville en 1960. La police ouvre le feu sur la foule des manifestants ; quelques instants plus tard, la rue est jonchée de cadavres.

Conclusion

Répression terrible organisée par le gouvernement.

Texte 12.

« (...) En Afrique du Sud, la simple affirmation par des témoins que l'inculpé croit à la nécessité d'un changement social suffit à le faire condamner. »

D. DIALLO, *op. cit.*, p. 68.

Analyse

Cette situation de fait permet l'arrestation des principaux responsables des manifestations organisées contre la ségrégation. Par exemple, Nelson Mandela, condamné à la réclusion à perpétuité.

Texte 13.

« Un moment arrive dans la vie d'une nation où il ne reste plus qu'une alternative, se soumettre ou combattre. Ce moment est arrivé pour l'Afrique du Sud. Nous ne nous soumettrons pas et nous n'avons pas d'autres possibilités que de riposter par tous les moyens en notre pouvoir, afin de défendre notre peuple, notre avenir et notre liberté (...). Nous espérons qu'une transformation du gouvernement et de sa politique interviendra avant qu'ait été atteint le seuil irrévocable de la guerre civile. »

Manifeste de l'*Umkoto we Sizwe* (le Fer de lance de la Nation), du 16 décembre 1961, cité dans N. MANDELA, *L'apartheid*, Editions de Minuit. Paris, 1965, p. 68.

Analyse

Préparation à la guerre civile dans la clandestinité.

Information complémentaire

Les partisans de l'*Umkoto we Sizwe* s'efforcent de gagner les Etats indigènes autonomes afin de dénoncer publiquement la politique d'*apartheid* et de recevoir une formation militaire.

B. A l'étranger

Texte 14.

Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale, adoptée le 21 décembre 1965 par l'Assemblée générale de l'O.N.U. Article 2 : « Les Etats membres condamnent la discrimination raciale et s'engagent à poursuivre par tous les moyens appropriés et sans retard, une politique tendant à éliminer toute forme de discrimination raciale et à favoriser l'entente entre toutes les races. »

Cité dans *Le mouvement contre le Racisme, l'Antisémitisme et la Xénophobie*, p. 4.

Analyse

Condamnation officielle de l'*apartheid* par l'O.N.U.

Texte 15.

« Londres, 13 janvier. — Des groupes de manifestants de tous bords et de toutes races ont essayé, en fin d'après-midi, dimanche, de prendre d'assaut l'ambassade d'Afrique du Sud, dans Trafalgar Square (...). Ils étaient trois mille environ au départ, à Marble Arch. Une heure plus tard, il y en avait cinq mille. »

Extrait de *La Dernière Heure*, 14 janvier 1969.

Analyse

Organisation en Europe des manifestations de sympathie pour l'abolition de l'*apartheid*.

Conclusion

Ces deux formes de protestation sont restées jusqu'à présent inefficaces car aucun gouvernement n'a eu le courage de prendre les mesures politiques et économiques adéquates pour manifester réellement son opposition au régime raciste et ségrégationniste de la République Sud-Africaine.

V. PLAN DE LA LEÇON

1. Les Européens en Afrique du Sud

A. La colonisation

Successivement par les Hollandais et les Britanniques au détriment des Indigènes (XV^e-XIX^e siècle).

But : exploitation de la terre et surtout des mines d'or et de diamant.

B. La domination Blanche.

1. Réduction des Noirs en servitude (justification raciste).
2. Domination politique.
3. Instauration d'un système de ségrégation ou *apartheid*.

2. Les effets de l'Apartheid sur la population noire

	BLANCS (19 %)	NOIRS (68 %)
Droits	seul citoyen	étranger dans son propre pays étroitement surveillé arrestation arbitraire
Territoire	87 % zones industrielles urbaines ; zones de riches cultures.	13 % zones rurales pauvres, ressources insuffisantes d'où immigration dans les zones blanches
Habitation	immeubles modernes villas confortables	a) dans les zones rurales : huttes et cabanes b) dans les villes : quartiers réservés aux Noirs (baraquements et taudis)
Travail	en majorité exercent des professions lucratives (industriels, banquiers, propriétaires ruraux, médecins, avocats, etc.)	main-d'œuvre non spécialisée (mineur, débardeur, nurse)
<i>Revenu moyen du Blanc = 10 fois revenu moyen du Noir</i>		
Enseignement, médecine, spectacle, sport	excellent (exemple, la greffe du cœur)	insuffisant (rachitisme, tuberculose), voir graphique
Conclusion	Inégalité sur tous les plans et maintien des Noirs dans une situation d'infériorité.	

8. Lutte contre l'Apartheid

A. En Afrique du Sud

- 1° Manifestation pacifique, mais répression terrible (massacre de Sharpeville en 1960).
- 2° Préparation clandestine à la guerre civile avec l'aide d'autres pays africains.

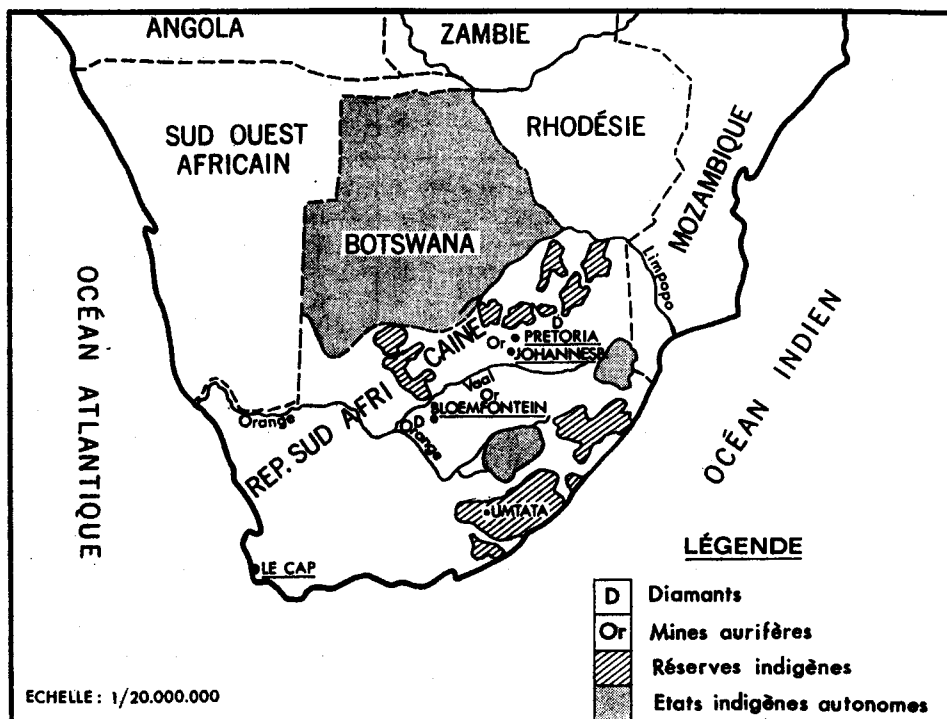
B. A l'étranger

1° Blâme de l'O.N.U.

2° Manifestation de sympathie dans les pays européens (exemple : en Grande-Bretagne).

VI. ANNEXES

Tableau 1 : CARTE DE L'AFRIQUE DU SUD



D'après T. HOPKINSON, *op. cit.*, p. 11.

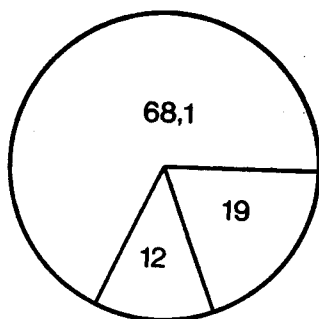
Tableau 2 : L'INDUSTRIE EN AFRIQUE DU SUD

- a) 71 % de l'or extrait dans le monde provient de l'Afrique du Sud (780 tonnes en 1963).
- b) Jusqu'en 1939, l'Afrique du Sud produisait plus de la moitié des diamants extraits dans le monde.
- c) En Afrique du Sud, les investissements dans l'industrie rapportent 27 % l'an.

D'après T. HOPKINSON, *op. cit.*, p. 46-47.

Tableau 3 : LA POPULATION DE LA REPUBLIQUE SUD-AFRICAINE

18.733.000 habitants en 1967.



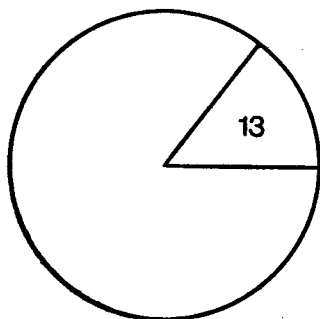
Noirs : 68,1 %

Métis et Asiatiques : 12 %

Blancs : 19 %

D'après *Book of the year*, 1968, p. 699.

Tableau 4 : LES RESERVES INDIGENES



13 % du territoire de l'Afrique du Sud pour 68,1 % de la population.

D'après T. HOPKINSON, *op. cit.*, p. 13.

Tableau 5 : REVENU MOYEN PAR HABITANT EN AFRIQUE DU SUD

Noirs

Blancs

Métis
et Asiatiques

87
rands

952 rands

120
rands

D'après *Apartheid*, p. 12.

**Tableau 6 : SITUATION DE L'EDUCATION EN AFRIQUE DU SUD
(1962)**

a) Enseignement primaire, secondaire et technique :

2.885.915 élèves

Noirs	:	1.684.426
Blancs	:	718.620
Métis et Asiatiques	:	482.869

75.117 professeurs dont 25.852 Noirs (34 %).

b) Enseignement pédagogique :

15.742 élèves

Noirs	:	4.299
Blancs	:	9.032
Métis et Asiatiques	:	2.411

c) Enseignement supérieur :

14 établissements

Noirs	:	3
Blancs	:	9
Métis et Asiatiques	:	2

D'après *Book of the year*, 1966, p. 691.

**Tableau 7 : VARIATION DU TAUX DE TUBERCULOSE EN 1963
PAR RAPPORT A 1962**

Noirs	+	20,3
Blancs	—	7
Métis	+	7,5

D'après *Apartheid*, p. 12.

Nicole JOZIC-HIERNAUX.

CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE

MINEURS AUX COMMANDES

Producteur : Monta-Film.

Format : 16 mm.

Version : sonore, sous-titres français.

Couleurs. M.E.N. n° 2.613. (Ministère de l'Education nationale belge, Service cinématographique, 7, Quai du Commerce, 1000 Bruxelles.)

CONTENU :

Vision d'une mine mécanisée qui sort des images traditionnelles du mineur à la petite lampe.

La visite commence à la Place de Waterloo, quelque part au fond d'une mine allemande.

Mine de charbon, mine de bauxite, gisement de lignite : nous allons tout passer en revue.

Des véhicules circulant dans tous les sens et s'engagent dans des galeries grandes comme des tunnels.

Voici des machines à extraire, des machines à transporter, des machines à dépoussiérer et à humidifier, des machines à laver, à trier et à calibrer. Elles sont monstrueuses et le décor souterrain qui abrite la plupart d'entre elles ressemble à celui qui abrite les récits d'anticipation. Ce sont pourtant les entrailles de la terre.

Exemple d'un travail, réputé le plus abrutissant, où l'homme est passé « aux commandes » des immenses machines à son service. Il s'agit bien évidemment d'un cas exceptionnel, qui n'est pas belge. Cette suite d'images fort belles et hautement significatives, sans commentaires, nous révèle l'état de la mécanisation et de l'automatisation de mines allemandes.

Ces mineurs aux commandes, ils n'ont plus rien de commun avec les « gueules noires » d'hier.

ENSEIGNEMENT :

Secondaire : Formes et conditions actuelles du travail — Travail et condition sociale ; le progrès — La technique et l'homme.

SALINAS

Pays : Allemagne.

Producteur : Artfilm.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version et commentaire : français.

Durée : 11 minutes. M.E.N. n° 2.447.

CONTENU :

Sous un soleil implacable, dans la blancheur aveuglante d'une irréaliste banquise, des hommes accablés par la chaleur, la lumière et la soif, recueillent péniblement le sel des marais salants, en Espagne. Et ce sel leur brûle les yeux, la gorge, la langue, la peau.

Ce travail — naguère celui des forçats — ils l'ont attendu pendant une année. Trois mois de travail, selon des méthodes archaïques et à raison de 12 heures par jour pour gagner soixante francs.

Le maigre salaire de ces trois mois de labeur écrasant doit les faire vivre pendant un an, eux et leur famille, ce travail étant la seule ressource de la région.

Film très sobre dans sa grande force d'évocation. Il montre que pour certains hommes la condition humaine est imposée par les circonstances, par le milieu, voire par l'organisation politique.

ENSEIGNEMENT :

Secondaire : Travail et condition sociale — La condition humaine — Le sous-développement — La technique et l'homme.

TERRE DES ARTS — VELASQUEZ

Année : 1960.

Réalisateur : Michel Mitvam.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version et commentaire : français.

Durée : 40 minutes. M.E.N. n° 2.863.

CONTENU :

A l'occasion du 300^e anniversaire de la mort du peintre (1960), des toiles de diverses provenances sont venues se joindre à la collection du Prado. Après un aperçu général sur ces toiles, le film retrace la biographie du peintre à l'aide des paysages sévillans de son enfance, des détails de ses toiles consacrées à la vie populaire et passe ensuite à la phase madrilène. Excellent accompagnement musical (concerto pour guitare de Rodrigo ou « de Aranjuez » et Saeta, musique religieuse andalouse). Intéressante étude comparative entre « Las Meninas » et le même sujet traité par Picasso (œuvre tardive).

Commentaire : Max-Pol Fouchet — le son n'est pas toujours très bon.

REFERENCE AU PROGRAMME :

Activités complémentaires.

CRITERE :

Scientifique : bon. — Didactique : bon (dommage que la couleur manque).

CLASSIFICATION :

XVII^e Temps modernes — Arts-société — Espagne — 2^e - activités complémentaires.

HIERONYMUS BOSCH

Réalisateur : Fr. Weyergans.

Producteur : Ciné-Vog-Films.
Format : 16 mm., couleurs.
Version et commentaire : français.
Durée : 15 minutes. M.E.N. n° 2.791.

CONTENU :

Etude esthétique de fragments d'œuvres de Bosch, notamment « Le Jugement dernier », « Tentation de St-Antoine », « L'escamoteur », « Le fils prodigue ». Très belle suite d'images mais qui exigera du professeur amené à commenter le film, une importante recherche préliminaire (explication des symboles, mentalité de la fin du moyen âge-XV^e-XVI^e s., techniques de peinture, les tendances qui annoncent déjà des écoles modernes telles que impressionnisme, surréalisme, fauvisme...). Le commentaire ne consiste en effet qu'en un long monologue plus ou moins philosophique dit par Maria Casarès.

REFERENCE AU PROGRAMME :

Classes terminales, activités parascolaires, initiation esthétique.
Nouveau programme : premières.

CRITERE :

Scientifique : bon.

CLASSIFICATION :

Pays-Bas — XV^e-XVI^e s. — Renaissance — Arts — Société — Religion — Première.

CHATEAU DE BEERSEL

Pays : Belgique.
Réalisateur : R. Bickx.
Format : 16 mm., noir et blanc.
Version et commentaire : français.
Durée : 16 minutes. M.E.N. n° 1.200.

CONTENU :

Description systématique et chronologique des systèmes défensifs utilisés dans un château féodal. L'introduction généalogique trop compliquée, la carte de la région brabançonne passant trop rapidement ne permettent pas de retrouver les éléments de base du régime féodo-seigneurial.

La première partie illustre le fonctionnement des systèmes défensifs depuis l'entrée.

La deuxième partie tente de reconstituer les distractions de la vie de château : ménestrels, danses. Ce passage peut être coupé ou conservé à la rigueur pour l'école primaire.

REFERENCE AU PROGRAMME :

Sixième.

CRITERE :

Scientifique : bon sauf pour la deuxième partie.

VARSOVIE QUAND MEME

Pays : Pologne.

CONTENU :

Débute à la fin de l'été 1944. Un flash back nous fait retrouver la Varsovie d'avant-guerre. Passage important puisque les Allemands raseront complètement la ville. La préparation minutieuse de cette destruction systématique, reconstituée grâce à des bandes d'actualités, est d'ailleurs longuement décrite.

Les dernières images sont cependant optimistes et nous révèlent une Varsovie complètement reconstruite.

Le ton employé par Maria Casarès pour dire le commentaire ne convient pas à un cours d'histoire. Il faudrait donc refaire un commentaire ou commenter personnellement en cours de projection.

On peut aussi se demander pourquoi l'illustration musicale utilise à certains moments une musique tchèque.

REFERENCE AU PROGRAMME :

Classes supérieures, activités complémentaires.

CRITERE :

Scientifique : le film inspiré par le régime actuel omet complètement de parler de l'insurrection de la ville.

Didactique : offre de nombreux sujets de discussion pour des activités complémentaires.

POUR L'ESPAGNE

Pays : France.

Réalisateur : F. Rossif.

Version : française, noir et blanc.

Durée : 10 minutes.

CONTENU :

Film de motivation de Rossif qui tente de révéler, de comprendre les traits essentiels du caractère espagnol à travers les manifestations populaires, les activités d'une population paysanne d'une région isolée. Peut servir à expliquer le problème fondamental opposant peuple et classe supérieure espagnols.

REFERENCE AU PROGRAMME :

Premières - sciences sociales.

CRITERE DIDACTIQUE :

Rem. : scènes de tauromachie particulièrement violentes, séquence choc du film.

CONCLUSION :

Premières - sciences sociales — XX°.

LA CONQUETE DE L'ANGLETERRE

Réalisateurs : Roger Leenhardt et J.P. Vivet.

Format : 16 mm., couleurs.

Version : française.

Durée : 21 minutes. M.E.N. n° 3.335.

CONTENU :

Purement descriptif ; « raconte » la tapisserie de Bayeux. Commentaire empreint de chauvinisme. Le film ne tire pas tout le parti de la richesse de la documentation.

Conventionnel mais bonnes photographies et jolies couleurs.

(Allusion au débarquement de 44, au début et à la fin, déplacée.)

REFERENCE AU PROGRAMME :

Activités parascolaires.

CRITERE :

Scientifique : Se contente d'être narratif. Pas de recherches des causes. Exploitation très limitée des renseignements concernant les techniques.

CONCLUSION :

XI^e s. moyen âge ; régime féodo-seigneurial.

NOTA BENE MEZZOGIORNO

Pays : Allemagne.

Réalisateur : Hans Kolf Strobel et Heinz Tichousky.

Format : 16 mm., noir et blanc.

CONTENU :

Le Mezzogiorno, nous apprend le L 3 (Larousse en 3 vol., tome 2), est « l'ensemble des régions méridionales de l'Italie (Abruzzes, Campanie, Pouilles, Basilicate, Calabre, Sicile, Sardaigne). Le Mezzogiorno, groupant près de 20 millions d'habitants sur 123.000 km², se caractérise par un sous-développement procédant de facteurs géographiques et historiques. Depuis 1950, des efforts considérables sont entrepris pour développer et diversifier son économie : redistribution des terres, développement de l'irrigation, amélioration des sols, décentralisation industrielle surtout ».

Entre cet article de l'encyclopédie la plus récente et ce film que des réalisateurs allemands ont tourné sur place, il y a toute la différence du non-vécu à la réalité.

Des montagnards, qui fuient la misère, descendent dans la plaine. Ils tombent sous la coupe des gros propriétaires fonciers qui les exploitent. Ils revendent et obtiennent le partage des terres, mais demeurent inexpérimentés et ne sont pas équipés pour l'exploitation agricole. L'aide de Rome se fait en ordre dispersé, d'une manière anarchique et insuffisante. Le communisme fait des adeptes. Il reste aux déshérités du Mezzogiorno à se terrer dans leur nouvelle misère, à demeurer les

éternelles victimes de leur ignorance, de leurs croyances et de leurs superstitions ataviques. Retourner à la montagne ou rejoindre la cohorte des chômeurs urbains ? L'alternative est cruellement piteuse.

Une génération a pu passer. Libérés de la misère et de l'analphabétisme, les enfants du sous-développement devront encore s'adapter à la vie normale, décente, moderne.

Voilà, évoquée par la suggestion de l'image — du document, peut-on dire — la réalité sordide d'une des régions les plus pauvres d'Europe, dont la connaissance que nous en avons se réduit bien souvent à l'information touristique chaude et colorée.

Le film dit que l'Italie du Sud se sauvera par l'industrialisation et par la coopération. De fait, aux images de la désolation se substituent celles de l'industrie en expansion, et à celles de l'exploitation, celles de la richesse et du bel ordonnancement du travail de groupe.

Mais, davantage qu'un pamphlet social ou qu'un hymne à l'Italie nouvelle, « Mezzogiorno » est un film révélateur, suggestif, fouillé, qui pose tous les problèmes de la condition humaine sous des cieux qui ne sont pas tellement lointains.

REFERENCE AU PROGRAMMES :

E.M. :

- Travail et condition sociale (4°)
 - La condition humaine (3°)
 - L'individu et la collectivité
 - La vie économique et sociale de la nation moderne
 - Les droits de l'homme
 - La technique et l'homme
- } (2°)

E.T. :

- Pays riches - pays pauvres (5°, 2°, 3°)
- Evolution du travail (3°)
- Les questions sociales (4°)
- Survivre et vivre (1°)
- La civilisation actuelle (4° préparatoire)
- Sociologie (1°, 2°)

SUGGESTIONS D'UTILISATION :

A travers ce document humain authentique, on peut voir les problèmes de tout passage à une autre forme de civilisation.

Sans doute le film est-il moins intéressant pour l'étude de la situation particulière qu'il évoque que pour l'analyse profonde d'un phénomène qui peut se passer ailleurs, et notamment en Amérique latine : nécessité de créer de nouvelles villes, un habitat digne de notre temps, mais nécessité aussi de prévoir les emplois qui permettront aux gens de vivre.

A travers ce film apparaît l'histoire de toute condition humaine qui évolue vers une autre conception de l'homme.

Josette DEBACKER.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE



NOTES et glanures

OUVRAGES GENERAUX

DELORT Robert, *Introduction aux sciences auxiliaires de l'histoire*, Paris, éd. A. Colin, collection U, 1969, in 8°, 368 p.

La collection U propose des instruments de travail destinés à faciliter l'accès à la recherche historique. Celui-ci est particulièrement agréable à consulter et propose des tableaux d'un emploi très commode, malgré la densité de la matière étudiée.

Les sciences *auxiliaires* de l'histoire sont à distinguer des sciences « collaboratrices ou complémentaires » (sociologie, démographie, économie politique, etc.) qui permettent l'approche de certains problèmes et apportent un éclairage différent. Les sciences composantes de l'histoire ne sont pas des sciences auxiliaires (histoire sociale, histoire économique, histoire politique, etc.). Certaines sciences auxiliaires possèdent d'ailleurs leurs méthodes propres (par exemple la généalogie, l'archéologie) et leurs matériaux particuliers (par exemple la chronologie, la numismatique, etc.), mais elles « ont toutes une dimension historique, elles débouchent sur l'histoire ». Le nom de science marginale serait peut-être plus adéquat. La conception de l'histoire totale multiplie ces sciences marginales à cheval sur plusieurs sciences.

L'ouvrage comprend trois parties : la première s'occupe des *sources écrites* (textes littéraires et documents d'histoire) ; la deuxième partie détermine les cadres généraux de la recherche « temps et espace ». Toute cette partie est consacrée à la géohistoire. L'auteur rappelle que « tout document historique, toute action humaine, ne peut se concevoir uniquement dans le temps. L'endroit, le lieu qui l'a vu naître ou se produire est aussi fondamental. » La troisième partie envisage les sciences auxiliaires traditionnelles ; la famille et les individus peuvent être appréhendés par l'anthroponymie et la généalogie ; la société par l'intermédiaire de la sigillographie, de

l'héraldique et de la vexillologie ; la numismatique n'envisage que les pièces de monnaie ; les monnaies fiduciaires, les formes de troc et d'économie naturelle, les monnaies scripturales ne sont pas de sa compétence.

Les sciences auxiliaires traditionnelles ont tendance à renforcer leur autonomie. Leurs préoccupations s'élargissent sous l'influence des sciences humaines et des sciences exactes. Elles forment un ensemble extrêmement riche et varié et concourent à une meilleure connaissance des siècles médiévaux.

P.B.

Histoire illustrée de l'Europe.

Les éditions Flammarion ont mis sur pied une collection de 16 volumes destinée à dresser un tableau général de l'histoire de l'Europe. Ils sont écrits par des auteurs étrangers (anglais, allemands) et ont été publiés en langue anglaise par Thames and Hudson.

Le sujet de cette collection est étudié sous un angle vaste, moins strictement nationaliste et géographique qu'à l'accoutumée. De très larges thèmes contribuent à déterminer l'histoire de l'Europe, mal unifiée politiquement. Mais, du point de vue de la civilisation, on y relève une unité certaine dont l'évidence apparaîtra bientôt aux yeux des Européens. Les événements politiques n'occupent plus la première place ; ils sont placés dans leur cadre économique et socio-culturel. L'iconographie est fort abondante, originale et de qualité.

Parmi cette collection, signalons les quatre volumes récemment parus.

ASTON Margaret, *Panorama du XV^e siècle* (n° 4), 1969.

Désormais, il est possible d'être Européen. Ce siècle est celui de toutes les audaces, de tous les espoirs mais aussi de tous les bouleversements, de toutes les inquiétudes. Tournant critique dans le monde à la sortie de la grave crise du XIV^e siècle.

COLES Paul, *La lutte contre les Turcs* (n° 7), 1969.

La menace turque a pesé sur l'Europe depuis l'apparition de ces peuples vers le XIV^e siècle jusqu'à l'échec du siège de Vienne en 1683. C'est un des rares moments où, devant le péril, l'Europe a été contrainte de renforcer sa solidarité.

BEHRENS C.B.A., *L'ancien régime* (n° 9), 1969.

Une excellente explication de l'Ancien Régime de Louis XIV à 1789.

HOETZSCH Otto, *L'évolution de la Russie* (n° 13), 1969.

Une rapide synthèse de l'histoire de la Russie depuis le IX^e siècle jusqu'en 1945. Un monde que l'on dit « asiatique » mais qui est européen par ses origines (appartenance aux groupes des Indo-européens), par sa religion (l'orthodoxie) et par sa volonté de s'eupéaniser tout en gardant son originalité propre.

Cet ouvrage est très bien illustré, il se lit aisément. Il mérite une grande audience.

P.B.

LEBRUN François, *Le XVII^e siècle*, collection U, éd. A. Colin, Paris, 1967, in 4°, 378 p.

L'auteur brosse l'histoire des civilisations pendant le XVII^e siècle. Le choix chronologique est arbitraire, mais quelle que soit l'optique choisie (histoire française, histoire européenne, histoire mondiale), il l'est obligatoirement. Présentant les diverses manifestations politiques, économiques, sociales, artistiques et scientifiques, ce livre constitue une introduction et un ouvrage facile à consulter. Les thèmes étudiés sont illustrés de textes assez courts et assez peu connus.

P.B.

Histoire du Languedoc, publiée sous la direction de Philippe WOLFF, Toulouse, éd. Privat, coll. Univers de la France, in 4°, 540 p.

Premier volume d'une collection d'histoires régionales qui est destinée à former une histoire générale de la France.

Réalisée sous la direction de Philippe Wolff, on y trouve les meilleurs spécialistes. L.R. NOUGIER nous présente les

premiers habitants du Languedoc : cueilleurs, collecteurs et chasseurs se sont succédé et ont laissé des documents de valeur, entre autres les grottes de Niaux.

Le Languedoc a vu se dérouler les grandes phases de l'histoire de France, arrivée des hommes de l'époque néolithique, les témoins de l'âge du cuivre (fin du III^e millénaire), du bronze (entre 2000 et 900) avec un art caractérisé par des statues menhirs à figuration anthropomorphique à faces de chouette.

H. GALLET de SANTERRE retrace la vie de la région depuis l'arrivée des Grecs dont le centre principal de colonisation sera Marseille, celle des Romains qui créent la *Provincia* et font de Narbonne le chef-lieu d'une province romanisée.

Ph. WOLFF présente le Languedoc depuis la fin de l'époque romaine jusqu'à la fin du moyen âge. Période glorieuse et malheureuse à la fois.

Si on assiste à l'épanouissement de la civilisation et de la langue d'oc, des troubadours, les hérésies grandissent et la Croisade des Albigeois sera funeste, interrompant la croissance et posant le problème de l'intégration du Languedoc dans le royaume de France.

E. LEROY LADURIE aborde le XVI^e siècle et les guerres de religion. Le XVII^e siècle est étudié par L. DERMIGNY. J. SENTOU s'est réservé la période révolutionnaire et les XIX^e et XX^e siècles sont dus à la plume de R. BRUNET.

Chaque spécialiste présente les structures sociales et l'évolution économique de la période qu'il étudie, sans pour autant abandonner les aspects purement événementiels. Les manifestations culturelles et artistiques, les mentalités ont retenu aussi l'attention. Des photos et gravures de la région illustrent l'ouvrage. Ecrite d'une plume alerte, fort bien informée et très complète, cette histoire du Languedoc ne manquera pas de retenir l'attention de ceux qui souhaitent comprendre le passé de la France à travers la multiplicité de ses provinces.

P.B.

BOUDON Raymond, *A quoi sert la notion de structure ?*, coll. « Les Essais », Paris, Gallimard, 1968.

Le mot « structure » est employé aujourd'hui de manière fort anarchique avec des sens différents ou en place d'autres mots. Le concept se défend et se justifie dans des domaines comme l'ethnographie, l'anthropologie ou la linguistique, où il introduit un élément de classification là où régnait le plus grand désordre apparent. Ailleurs, il n'y a rien à attendre du « structuralisme » en tant que tel. Si ce mot a un sens, la sociologie est structuraliste depuis Montesquieu qui faisait de la sociologie sans s'en apercevoir. Il n'y a pas de « méthode structurale » au sens où il y a une « méthode expérimentale ».

L'auteur ne dit rien de la notion de structure en histoire, de « l'histoire structurale ». L'expression est ici synonymique. Elle se réfère à un aspect de l'histoire qui valorise les phénomènes de longue durée et s'efforce d'opérer des classifications systématiques en restituant aux faits leur importance quantitative autant que qualitative. L'historien est assez fin et assez prudent pour savoir que l'histoire est la science du mouvant. Il reste toutefois qu'il est des cadres dont les formes demeurent, même si les manifestations qui s'y inscrivent doivent rarement leur ressemblance à des similitudes. L'analogie est source de comparaison et de compréhension par le dehors.

R.V.S.

HISTOIRE ET TECHNIQUE

GILLE Bertrand, *Les Ingénieurs de la Renaissance*, Ed. Hermann, Paris, 1964, in 4°, 238 p.

Lorsqu'on aborde l'étude des techniques de cette époque, on est inévitablement attiré par la personnalité de Léonard de Vinci qui, pour certains, serait « l'homme universel ». Avant d'en venir au sujet proprement dit, l'auteur étudie les prédecesseurs de Léonard ; les plus lointains : Archimède, le plus fertile des inventeurs de machines de guerre et de mécanismes de toutes espèces qui ne sombrèrent pas dans l'oubli bien que l'on ne possède aucun écrit à leur sujet ; les sources byzantines ; les compilations

de deux grands ingénieurs, Villard de Honnecourt et Guy de Vigevano (XV^e siècle).

A la fin du XIV^e siècle, le réveil de la pensée technique se manifeste par des publications de recueils consacrés surtout aux machines de guerre conçues pour le siège des villes. Parmi ceux-ci, deux textes sont très importants : le *Belifortis* de K. Kyesser et l'*Anonyme de la Guerre hussite* (sorte de cahier de notes comparable à l'ouvrage de Villard de Honnecourt). Si le XV^e siècle est dominé par les œuvres de l'Allemagne du Sud, il n'en demeure pas moins que les préoccupations des auteurs de cette région, sont limitées. Les progrès techniques sont l'œuvre de militaires cherchant à perfectionner leurs moyens d'action. Or, au début de ce même siècle, en Italie, les ingénieurs sont déjà des savants, des artistes qui, au delà des problèmes particuliers, cherchent des solutions générales, des explications valables, des moyens de dominer un monde nouveau.

Ces savants-ingénieurs-artistes travaillent pour le compte de cités italiennes, mais aussi au profit de souverains étrangers (tsars de Russie, rois de France, etc.). Les travaux relatifs à l'artillerie révèlent un certain retard dans le passage de l'artillerie de fer à celle de bronze. Ce retard est-il la cause des victoires rapides des armées françaises lors des guerres d'Italie ? (p. 99). Du point de vue mécanique, c'est surtout l'énergie de l'eau courante qui semble avoir polarisé l'attention des Italiens. Après l'analyse de l'œuvre de tant de précurseurs, qui est Léonard ? C'est un technicien et sa recherche n'est pas universelle ; elle se limite dans le domaine des techniques appliquées aux mêmes préoccupations que celles des ingénieurs de son époque. Mais, cependant, il a tenté avec des moyens imparfaits, et qu'il savait tels, de construire sa technique et de lui donner une autre valeur que celle de la seule efficacité ou de la seule réussite (p. 161). Quelle est cette méthode ? Il pose les problèmes de pure technique en termes généraux. Par le raisonnement, il lie le cas particulier au problème général. Malgré ses limites, Léonard de Vinci reste grand, notamment par ce besoin de rationaliser, besoin qu'avaient ignoré les techniciens.

Notons que l'ouvrage est très copieusement illustré de photos, de dessins et

de schémas (ponts mobiles, machines d'escalade, tour à perche, élévateurs, chars, trébuchets, moulins à vent, machines à forer, à forger, etc.).

P.B.

THUILLIER Guy, *Histoire régionale de l'eau : en Nivernais au XIX^e siècle*, dans *Annales*, t. 23, p. 49-68, Paris, Colin, 1968.

L'accession des masses à la conscience historique implique l'étude de domaines nouveaux du passé. Les pratiques d'hygiène et d'alimentation sont de celles-là. Peut-on ignorer aujourd'hui en présence du Tiers Monde que, au XIX^e siècle, l'habitant du Morvan, pour ne prendre que cet exemple, se lave un peu la figure lorsqu'il se fait la barbe, mais le reste du corps n'a jamais senti une goutte d'eau depuis sa naissance. Les bains sont inconnus dans le Morvan. Il n'y a pas d'autres bains que ceux qu'on prend dans la rivière dont les eaux froides ne sont pas toujours salutaires. Il a les pieds et les mains pleins de crasse... C'est vrai aussi pour les classes aisées. Il en résulte un taux de mortalité élevé.

La création d'adductions d'eau d'initiative capitaliste entraîne une exploitation du consommateur auquel est parfois livré de l'eau contaminée et cela malgré les réclamations des conseils d'hygiène. L'eau coûte cher à l'usager.

L'eau pure a été longtemps un privilège réservé à quelques-uns, et, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, la misère physiologique tenait en partie à la mauvaise alimentation en eau et à l'absence de toute hygiène qui favorise les épidémies.

R.V.S.

ZABINSKI Zbigniew, *L'indice biologique du pouvoir d'achat de la monnaie*, dans *Annales*, t. 23, p. 808-818, Paris, 1969.

« L'homme ne vit pas que de pain » dit un proverbe, mais il ne ressemble guère au pur esprit désincarné qui peuple trop souvent nos cours d'histoire. Cet article nous rappelle aux réalités : « Un homme en effet peut se passer d'à peu près tout ; mais sans nourriture, il mourra de faim. Nous pouvons donc considérer que le besoin de nourriture est la condition première et fondamentale de son existence. La grande majorité des hommes gagnent leur nourriture par leur travail ; ils ont

donc le droit de réclamer un salaire qui leur permette d'abord et avant tout de satisfaire leur besoin biologique de nourriture, et, également de demander un surplus pour l'entretien de leur famille, l'achat de vêtements, le loyer, les distractions, etc. Plus l'écart est grand entre le minimum vital et le surplus, et plus est grande la prospérité d'un individu. »

Pour aider à déterminer l'indice biologique des salaires, l'auteur crée une nouvelle unité : le trophé (de *trophé* = la nourriture), calculée sur la ration moyenne de 3.000 calories, ce qui permet de concilier les paiements en nature et en espèces, communs jadis.

Une recherche à suivre.

R.V.S.

THUILLIER Guy, *Pour une histoire de la lessive en Nivernais au XIX^e siècle*, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 24, p. 377-390, Paris, Colin, 1969.

Est-il geste plus ordinaire et combien contraignant que celui de la lessive dans la vie sociale ? De la lessive au cuveau, fréquente dans nos familles ouvrières tout récemment encore, au lavoir automatique, en passant par les divers instruments et matériaux de lavage : savons de nature multiple, lavoir public, lavoir mécanique, machines à laver, lessiveuse programmée, se pose tout le problème de l'hygiène domestique et du travail féminin. La mutation enregistrée en moins d'un siècle nous conduit du moyen âge à l'âge électronique. Les nombreux renseignements fournis par l'auteur illustreront un enseignement fondé sur des faits concrets à portée de tous les élèves, dont le caractère commun ne doit pas dissimuler l'extraordinaire richesse humaine.

R.V.S.

MOYEN AGE

PHILLIPS E.D., *Les nomades de la steppe*, collection Les Premières civilisations, éd. Sequoia, Paris, Bruxelles, 1966, in 8°, pp. 144, 195 F.

Ce volume fait partie d'une collection fort intéressante intitulée « les Premières civilisations ». L'auteur nous amène à envisager certaines notions relatives à l'évolution des civilisations. Le nomadisme n'est pas considéré comme une simple

étape entre la cueillette et l'agriculture mais comme un mode de vie extrêmement spécialisé permettant à l'homme d'utiliser d'énormes étendues où il n'est pas possible à des communautés pastorales ou agricoles de se fixer. « Le nomadisme n'est pas lié à l'existence d'un seul animal ni d'un seul type d'herbe. » La véritable technologie pastorale nomade comprend un éventail d'animaux plutôt qu'une espèce, calculé pour utiliser la totalité de l'herbe de chaque endroit : bovins, chevaux, chameaux, etc. C'est parmi ces peuples nomades que l'on croit pouvoir situer l'origine des peuples indoeuropéens. Ceux-ci ont laissé des documents archéologiques fort nombreux. Ces peuples occupent la steppe à partir du III^e millénaire jusqu'au moment où elle est dominée par les peuples turcs. Longtemps on a considéré les nomades comme des éléments négatifs, pillleurs, destructeurs et même totalement dépourvus de civilisation. En réalité, « le nomadisme semble être issu de l'agriculture mixte, qui a créé une économie capable de faire par la voie de la spécialisation de l'élevage, s'écartant ainsi de l'autre courant de développement, la culture intensive, qui a créé une économie capable de faire vivre des villes » (p. 10). Le nomadisme spécialisé, c'est-à-dire à cheval, est de beaucoup plus récent que la vie urbaine. L'auteur le considère comme aboutissant à une impasse. Mais ces sociétés interviennent souvent de manière catastrophique dans la vie des communautés. Au fur et à mesure du développement de ces sociétés, des innovations capitales sont constatées. Ces peuples de la steppe n'exercent une très forte influence qu'avec l'apparition du nomadisme monté. Cette modification est liée au perfectionnement de l'utilisation militaire du cheval. Le char de guerre semble avoir été inventé à la lisière de la civilisation du Proche-Orient. Il occupe une place prépondérante dans le Proche-Orient, en Europe et même en Chine. L'équitation est courante dans la première de ces régions après le XIV^e siècle avant J.-C. Ces cavaliers guerriers sont des conquérants ou des mercenaires ; on les trouve dans le sud des régions susdites. Au nord, les peuples pasteurs qui n'avaient pas vraiment l'habitude d'aller à cheval sont la proie de ces cavaliers pillards. Les Scythes (situés en Russie méridionale) se taillent la part du lion. Ils ont créé

un art animalier vigoureux et original (motifs et décors issus probablement de la technique du bois, de l'os, etc.). Les motifs sont souvent naturalistes. Ce sont les tombes de Pazyryk qui ont fourni les trouvailles les plus intéressantes et les plus belles.

Les groupes nomades de l'Asie centrale et ceux de l'est jouent aussi un rôle déterminant. Les migrations des Huns annoncent un tournant puisqu'il s'agit de peuples altaïques.

Cet excellent volume se lit avec plaisir. L'intérêt du problème, la documentation abondante et de qualité, le prix modique de l'ouvrage (195 F) sont des arguments militant en faveur de son achat.

P.B.

D'HAENENS A., *Les invasions normandes, une catastrophe ?*, éd. Flammarion, questions d'Histoire, n° 16, in 16°, Paris, 1970, 125 p.

La collection « questions d'Histoire » présente un excellent petit dossier dû à l'un de nos compatriotes. La situation est analysée suivant les méthodes de la collection, en deux volets : 1) les faits en fonction de la chronologie, du point de vue des Normands et du point de vue des Francs ; la deuxième partie comprend les textes mais sans témoignages matériels. L'auteur présente d'autre part quatre problèmes à résoudre : la nécessité d'élaborer l'archéologie des invasions, celle de chiffrer les effectifs normands, celle de mesurer les ondes de panique et d'évaluer quantitativement les dégâts. Malgré les difficultés de l'enquête, l'auteur est arrivé à certains résultats. Il semble que les Normands aient été en majorité des Danois, placés sous l'autorité d'un chef puissant ou d'un roi. Habituellement ils sont 3 à 400, jamais plus de 1.000 combattants. Donc la supériorité des Normands ne vient pas de leur nombre mais plutôt de la tactique utilisée (flotille très maniable, camps mobiles, cavalerie, ruse, effet de surprise et panique résultant des incendies). Les buts des attaques normandes ne sont ni la guerre ni l'occupation du sol mais la quête de numéraire (or et argent) et de butin à prendre dans un continent mal défendu et facile à exploiter. Le *regnum christianorum* est une sorte d'El Dorado.

Effectivement, le royaume franc est riche en or et en terres, mais les attaquants doivent avoir courage et audace. Les Francs semblent avoir été traumatisés par ces attaques brutales et soudaines.

Une première phase : la *passivité* : les cadres carolingiens ne font rien pour défendre la région et paient les tributs au lieu d'organiser la résistance (le Dane-geld). Ceci n'empêche pas le retour des envahisseurs. Les cadres sont mous et passifs ; les ecclésiastiques, dépassés par les événements, paniquent et fuient. Les masses sont apathiques et indifférentes. Elles ne pensent même pas à se servir des murailles et des remparts romains subsistants. La passivité franque semble s'expliquer par l'incompétence des cadres (tant du point de vue mental que technique), l'absentéisme des clercs (mal préparés à combattre, ce sont les victimes désignées à cause de la richesse des églises et des monastères). Les masses ne se sentent pas concernées.

La deuxième phase : l'*organisation de la défense*. Procédés de lutte : enceinte fortifiée, *castra* et *castella* édifiés le plus souvent sans l'autorisation royale, souvent en bois, assez importants pour résister à un raid de maraudeurs, ces *castra* sont souvent situés en un endroit stratégique afin d'assurer le guet et prévenir l'arrivée des Normands. Les résultats sont positifs ; les *castella* arrêtent les invasions et les pillages, car les Normands ne possèdent pas assez d'hommes ni de machines adéquates pour en faire le siège. Les populations prennent goût à la résistance. Leurs fortifications deviennent efficaces et les invasions cessent au X^e siècle. L'agression en valait-elle la peine ? Oui, si l'on en juge d'après les évaluations : de 845-885, les Normands ont pillé environ 40.000 livres auxquelles il faut ajouter les tributs de certaines cités et abbayes, la traite des esclaves, le commerce du bétail volé. Pour les Francs, est-ce une catastrophe ? Pour les masses et les cadres, un traumatisme certain, pour les nobles et les clercs, une perte de fortune et de biens matériels, pour les cités, pas de rupture brutale. Une catastrophe diversifiée.

P.B.

PACAUT Marcel, *Les structures politiques de l'Occident médiéval*, Librairie A. Colin, collection U, série Histoire médiévale, Paris, 1969, in 8, 409 p.

Le but de l'ouvrage est de fournir les moyens de comprendre la naissance du monde occidental par le biais des structures politiques, c'est-à-dire la formation et l'évolution des éléments qui conditionnent le comportement politique des êtres humains. L'ouvrage comporte trois parties.

La première va du V^e au X^e siècle. Pendant cette période, après l'effondrement de l'empire romain, les relations entre le pouvoir et les hommes s'établissent à l'*échelle locale*. La tentative carolingienne reste sans lendemain. La deuxième partie envisage la situation entre le X^e siècle et la seconde moitié du XIII^e siècle. Au début de cette période, l'anarchie semble devoir l'emporter. C'est peu à peu que se créent des structures nouvelles (féodalité). La force reste encore le plus souvent le fondement des relations politiques. Cependant, c'est sur ces forces nouvelles que les royautés prennent appui.

Le dernier volet englobe la période de la fin du XIII^e siècle à la fin du XV^e siècle. L'auteur analyse l'influence de l'économie, de la guerre et de la culture sur les structures politiques. Les XIV^e et XV^e siècles sont des périodes de dépression ; les guerres y sont plus brutales que dans les siècles précédents et eurent une grande influence sur les structures politiques. D'autre part, les mentalités des hommes subissent certains changements. L'homme se sent concerné par la politique. Ce ne sont plus uniquement les problèmes à l'échelle locale qui polarisent son intérêt. Il souhaite connaître ce qui se passe à la tête de l'Etat. C'est donc la naissance de la *véritable vie politique*. Voilà un manuel où l'aspect politique et l'étude des structures ne sont pas ennuyeux. Ces structures politiques y sont présentées comme le moyen de saisir l'originalité du moyen âge. Il va de soi que l'auteur a illustré son propos de documents et de schémas, de cartes et d'une très copieuse bibliographie.

Il convient de féliciter l'auteur de n'avoir pas craint de donner *in extenso* des textes fort connus le plus souvent dans des versions abrégées ou peu accessibles, sauf en bibliothèques scientifiques.

P.B.

DUBY Georges et MANDROU Robert, *Histoire de la civilisation française*, t. 1 *Le moyen âge-XV^e siècle*, Paris, Librairie

A. Colin, collection U, 1968, in 4°, 345 p.

Les Editions A. Colin rééditent, avec quelques aménagements extérieurs dans la présentation, l'ouvrage désormais classique de G. Duby consacré à la Civilisation médiévale française. La présentation matérielle et quelques rectifications et ajustements font de cet ouvrage un guide sûr pour le parcours de la civilisation du moyen âge dans le cadre géographique de la France d'aujourd'hui. La deuxième partie occupe un long XVI^e siècle qui va de 1480 à 1594.

L'auteur évoque la vie de 12 à 15 millions de Français ; notons que la population de l'époque est évaluée à environ 13 à 16 millions. Le village est toujours placé dans une économie de subsistance, sans changements notoires dans les techniques utilisées. Vie difficile où disettes et famines surviennent à l'improviste et bouleversent une économie fragile qui est à la merci d'une petite gelée ou d'un orage. Retenons encore la présentation pleine de vivacité du Français, citadin ou campagnard, à la maison et à table ainsi que dans ses activités essentielles. Une solide synthèse des événements d'une période de transition si riche à tant d'égards et que les exigences du programme (heureusement révolues ou en voie de l'être) empêchaient le plus souvent d'aborder.

P.B.

PIRENNE Henri, *Mahomet et Charlemagne*, PUF, coll. Hier, Paris, 1970, in 8°, 218 p.

Voici la réédition d'un ouvrage bien connu de tous. La seule question que l'on puisse se poser est la suivante : faut-il encore rééditer un volume qui date de plus de trente ans, qui a suscité d'innombrables thèses et de multiples controverses ? La réponse, nous la trouvons chez Lucien Febvre : « D'une œuvre de grand historien persistent des structures, des hypothèses de travail fécondes, des jalonnements de voies nouvelles. La lettre de ce qu'il a écrit ? Il est rare qu'elle survive intacte pendant de longues années. Voyez l'œuvre de Pirenne. Elle vit dans la mesure même où chacune de ses grandes vues de génie a provoqué les recherches d'une dizaine d'historiens qui la grignotent, la rectifient partiellement, l'épluchent et l'échenillent et font ainsi qu'au-dessus d'eux elle vit toujours et s'impose ». Annales 1954. p. 45.

P.B.

GENICOT Léopold, *Le XIII^e siècle européen*, coll. Nouvelle Clio, P.U.F., Paris, 1968, in 8°, 409 p.

L'auteur précise d'abord les traits essentiels du monde chrétien et occidental au début du XIII^e siècle. Les différents domaines de l'apogée du moyen âge sont envisagés. La démographie : le XIII^e siècle voit l'aboutissement d'un phénomène ancien, à savoir l'augmentation de la population. Cette augmentation a-t-elle été stoppée, a-t-elle continué jusqu'en 1300, s'est-elle ralentie ? Problème capital auquel l'auteur répond. La croissance semble s'être maintenue d'une manière relativement stable. Les conséquences de ce mouvement sont nombreuses : certains seigneurs ont alourdi les prestations personnelles, donc aggravé la situation des tenanciers ; d'autres ont adopté une attitude plus libérale et dans ce cas, on assiste à une légère amélioration du statut des ruraux. Les structures sociales n'ont pas subi de bouleversement : les individus font toujours partie d'un lignage. Cependant la famille (soit conjugale, patriarcale ou la *fraternitas*) a tendance à faire céder le lignage.

L'existence de l'homme du XIII^e siècle se développe essentiellement dans un triple cadre : le village, la seigneurie et la paroisse. Les villes existent et jouent un rôle fort important dans ce monde essentiellement rural. Pôle d'attraction par les distractions ainsi que par les avantages qu'elle offre, elle incarne aussi la région par ses aspects particuliers. Les Etats ont des problèmes plus ou moins semblables. L'empereur et le pape exercent un pouvoir personnel. L'un et l'autre sont mal secondés par le personnel dont ils disposent. Ils sont aussi contestés par les puissants de leurs Etats.

L'Occident, malgré les divergences et les éléments de diversité, a formé une communauté d'affaires (surtout grâce au grand commerce), une communauté d'esprit et une communauté de foi. Cette unité se révèle par le grand courant commercial (celui-ci ne touche cependant qu'une minorité), par les courants scientifiques, par les créations littéraires et artistiques, par les structures de l'Eglise et par les problèmes religieux propres aux masses et aux élites. L'Occident existe surtout par rapport aux autres régions. Celles-ci ont été abordées pour différentes raisons : recherche de matières premières, recherche de marchés,

préoccupations scientifiques, désir d'évangélisation, etc. Mais la fin du XIII^e siècle marque aussi la fin d'une certaine tendance : ralentissement de la croissance démographique, victoire de la laïcité sur le pouvoir ecclésiastique, limitation de l'économie, naissance d'un certain doute : tout est en place pour les crises du XIV^e siècle.

P.B.

HISTOIRE SOCIALE

BOLLEME Geneviève, *Les almanachs populaires aux XVII^e et XVIII^e siècles, essai d'histoire sociale, dans Livre et société, études et mémoires pour servir à l'histoire de la civilisation du livre*, t. III, Paris-La Haye, Mouton, 1969.

L'almanach, c'est la bibliothèque du pauvre. Le terme occupe l'une des deux ou trois premières places dans les publications du XVIII^e siècle avec l'histoire et les ouvrages de religion.

Son prix, son format, son caractère encyclopédique l'adressent à tous les hommes en un temps où l'information chemine lentement et où sont vides les longues soirées rurales. L'almanach constitue un manuel de savoir-vivre, une méthode pour apprendre à vivre, pour conserver la vie, pour mieux vivre. Ses fins éducatives même en matière politique ne peuvent être négligées. L'analyse du contenu des almanachs fournit comme un inventaire des sujets de préoccupations populaires : manger, cultiver la terre, vivre ou survivre, prévoir, discerner, se conduire, se gouverner, s'informer, se distraire. Est-ce par hasard que les sujets vers lesquels s'oriente aujourd'hui un enseignement de l'histoire de caractère démocratique empruntent ces cheminements pour élever progressivement l'élève vers les sommets de l'érudition ? Un livre à lire et à méditer pour qui veut connaître le peuple et l'aimer.

R.V.S.

SURATTEAU Jean R., *Heurs et malheurs de la « sociologie électorale » pour l'époque de la Révolution française*, dans *Annales*, t. 23, p. 556-580, Paris, 1968.

Sous le régime de la loi du 14 décembre 1789, avalisé par la Constitution de 1791, il y avait à peu près 4.300.000 citoyens actifs sur les quelque 7.000.000

de Français mâles de plus de vingt et un ans de l'époque. En 1795, près de 6 millions de Français pouvaient user du droit de vote au premier degré dans les « assemblées primaires » et les « assemblées communales ».

Il est très difficile d'établir dans quelle mesure le droit de participer aux élections a été effectivement utilisé. Les abstentions ont été extrêmement nombreuses : par crainte des violences, par impossibilité matérielle (perte de temps, perte d'argent).

Aussi, même en septembre 1792, où nous voyons appliqué le suffrage universel de tous les citoyens mâles de plus de vingt et un ans, si les élus peuvent, en droit, être pauvres, ils ne le peuvent absolument pas en fait, car alors et pour longtemps ils ne reçoivent ni traitement ni indemnité. Quant à leurs électeurs, ils doivent jouir de rentes pour assumer la charge de s'écarter de leur travail pendant dix à vingt jours et supporter les frais de voyage au lieu où il est procédé aux scrutins.

On comprend que l'élargissement du corps électoral n'a pas eu d'incidence marquante sur l'évolution politique et civique.

R.V.S.

TRENARD Louis, **FOURQUIN** Guy. e.a., *Histoire de Lille*, t. II, *Des origines à l'avènement de Charles Quint*, Lille, publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Lille, Librairie Giard, 2, place Royale, Lille, 1970.

On reste confondu devant l'importance et la variété des matières historiques qui composent l'œuvre de notre éminent collaborateur Louis Trénard. Il nous présente ici une remarquable monographie locale réalisée avec une équipe de savants dont la réputation bien établie est le gage du succès. Ville de confins, ville de débat aux limites de la France et de la Belgique, Lille participe étroitement à l'histoire de nos contrées, spécialement durant la période étudiée ici. La présentation géographique par laquelle débute l'ouvrage lie adroitement le passé au présent et témoigne s'il est encore nécessaire des liens indissociables de la géographie et de l'histoire. Les facteurs physiques et les facteurs humains du développement sont traités tour à tour. Les origines de Lille risquent de décevoir les amateurs d'antiquité.

Notons seulement que la densité de l'habitat rural paraît importante dans toute la région, peut-être en raison de la proximité de Tournai dans toute cette zone. L'histoire économique et sociale de la ville ouvre la fresque historique proprement dite ; comme il se doit, la démographie est en bonne place. L'industrie drapière anime une bourgeoisie dynamique, prompte à se reconvertir à la fin du moyen âge dans la sayetterie et l'industrie du lin.

Les institutions lilloises sont traitées de manière assez brève, par contre, la vie religieuse où apparaissent de nombreuses institutions sociales patronnées par l'Eglise sont détaillées avec soin. Une illustration, des plans, des cartes, des schémas rehaussent les qualités de ce travail nanti d'une bibliographie très fournie dans laquelle les enseignants trouveront bien des documents et des renseignements adaptables à leurs cours, spécialement si l'histoire locale, selon les indications de la réforme, les préoccupe.

R.V.S.

GUILBERT Yvette, *Un conseil municipal aux épidémies*, dans *Annales*, t. 23, p. 1283-1300, Paris, 1968.

A travers l'exemple de Châlons-sur-Marne au XV^e siècle, l'auteur montre comment le souci de lutter contre les maladies épidémiques entraîne les autorités locales à prendre des mesures de préservation, Quarantaine envers les suspects, y compris finalement les citadins ; mesures d'élimination des porcs, des oies ; évacuation des immondices ; recrutement d'un médecin.

Nous assistons ainsi à la naissance d'un certain service de voirie à travers la lutte maladroite contre un mal qui par sa permanence n'effraye plus outre mesure le scribe qui relate les faits et note en marge de son manuscrit :

« Mémoire est de bien vivre
Et de faire bonne chère
Car le temps est dangereux ».

« Magni, m'fi, vo'nsavez nîn qui v'magnerè » me répétait ma mère (« Mangez, mon fils, vous ne savez pas qui vous mangera »).

R.V.S.

LO BELLO Nilo, *L'Or du Vatican*, Robert Laffont, Paris, 1969, 222 p.

L'auteur nous décrit, sous forme d'enquête journalistique, l'empire financier du

Vatican. Il a réussi à rassembler les pièces qui nous prouvent les investissements immobiliers, industriels, bancaires, du Vatican.

Le fait de présenter le Pape comme un homme d'affaires, peut choquer certains lecteurs, mais l'auteur pense que dans 100 ans d'ici, le Vatican cessera d'être une institution religieuse, pour ne plus agir que comme une vaste entreprise.

Tandis que le catholicisme poursuivra son déclin, l'Eglise continuera d'investir son argent dans toutes les branches de l'économie du monde libre.

J.D.

CHEVALIER Pierre, *Les Ducs sous l'Aca-*
cia, Paris, 1964, Librairie Philosophique
J. Vrin, 230 p.

Tous ceux qui s'intéressent à l'origine de la Franc-Maçonnerie, se rendent compte de l'insuffisance des sources documentaires.

L'auteur n'a pas voulu faire ici une nouvelle histoire de la Franc-Maçonnerie française au XVIII^e siècle, mais il a entrepris une enquête patiente et prolongée dans les archives et les bibliothèques françaises et étrangères, afin de retrouver des documents d'une authenticité certaine.

Retraçant l'histoire de l'Ordre, depuis la Loge de St-Thomas à 1743, Pierre Chevalier nous parle de différentes Loges, ainsi que de la Maçonnerie confrontée à l'opinion publique et au pouvoir royal.

L'ouvrage, basé sur de nombreuses citations et extraits de textes, se termine par le chapitre intitulé : « Lunéville et Versailles », dans lequel l'auteur nous dit que si la Franc-Maçonnerie naissante a été tenue sur les fonts baptismaux, par les grands seigneurs de l'aristocratie française, par les princes du sang et par le Roi lui-même, comment admettre que l'Ordre ait voulu délibérément le renversement et la ruine de la monarchie.

Sans doute, les idées qu'il véhiculait et les principes sur lesquels il est fondé, peuvent, suivant l'usage qui en est fait, se révéler actifs ou non.

Le premier point qui se dégage de l'étude, c'est qu'il a incontestablement existé une maçonnerie jacobite de rituel catholique.

Les méthodes de l'infiltration et du noyautage d'un organisme ésotérique se-

cret et fermé, a toujours été pratiqué par tous les gouvernements.

C'est ainsi que très rapidement, on en arrive à l'existence de deux groupes de Loges.

En Angleterre, tant que les émigrés jacobites sont restés discrets, tant que les Français sont restés en petit nombre dans leur Loge, l'Ordre a poursuivi une vie saine, calme et sans orage.

Au XVIII^e siècle, il apparaît que la maçonnerie a été un jeu, un divertissement et un véritable engouement.

Comment admettre autrement l'affiliation maçonnique de Louis XV ?

L'auteur termine son livre à l'approche de 1789 en posant la question de savoir si la Franc-Maçonnerie a joué un rôle décisif dans la révolution française.

Il signale également qu'il faudrait un nouvel ouvrage pour rendre compte de l'opposition qui se dessine entre la nouvelle société maçonnique et l'Eglise catholique.

Quelques poésies et chansons sont groupées en appendice.

Nous regrettons personnellement qu'aucune bibliographie n'accompagne l'ouvrage, exception faite des notes en bas de pages.

J.D.

Maitre FLORIOT, *Les Erreurs judiciaires*, Flammarion, Paris, 1968, 333 pages, 16 FF.

L'erreur judiciaire a de tous temps préoccupé les hommes. Dans le livre qu'il consacre à ce sujet, M^e Floriot raconte certaines erreurs retentissantes et reconnues par la justice.

Il analyse : Le courrier de Lyon, La Roncière, l'affaire Dreyfus, Deshayes... et l'affaire Dominici.

Il analyse aussi et c'est peut-être la partie la plus importante de son ouvrage, les principales causes de l'erreur judiciaire. Celle-ci existe non seulement en matière pénale, mais aussi en matière civile, où il prend comme exemple la perte d'un divorce qui aurait pu être légitimement gagné, l'attribution de dommages et intérêts insuffisants.

M^e Floriot ne prétend pas supprimer les erreurs en justice mais, dit-il : « Il est cependant permis d'espérer qu'à mieux les connaître, on pourra plus facilement les éviter ».

Il est intéressant de le suivre lorsqu'il montre comment un homme peut être

condamné alors qu'aucun crime n'a été commis, ce qui peut arriver dans les affaires de mœurs, quand l'accusation émane notamment d'un enfant.

Ce livre nous promène à travers une philosophie, une morale, un constat d'hier et d'aujourd'hui. M^e Floriot nous distrait, nous instruit, tout en lançant peut-être un avertissement.

J.D.

2^e GUERRE MONDIALE

BARTNY Roman, *Avoir 20 ans à Varsovie*, Gallimard, Paris, 1969, 456 p., 28 F.

L'auteur est polonais, engagé dans la résistance, déporté en Allemagne. A sa rentrée en Pologne, il dirige un périodique : « Notre Génération ».

Ce roman, où l'on retrouve l'humour polonais, la violence, l'amour et l'idéal, nous raconte l'histoire de jeunes gens unis dans la volonté de lutter contre l'occupant.

L'action se passe à Varsovie, en août 1944, après la chute de la ville, les survivants sont dispersés et se retrouvent au hasard des convois de prisonniers.

Petits groupes où certains se couvrent de gloire, d'autres meurent humblement dans un héroïque silence. Ils ont tous 20 ans.

Le livre nous retrace l'atmosphère de Varsovie occupée, de Varsovie libérée. Nous regrettons cependant que la traduction rende ce livre si difficile à lire.

J.D.

BERNADAC Christian, *Les Médecins de l'impossible*, éd. France Empire, Paris, 1969, 440 p.

Christian Bernadac a recherché et retrouvé 150 médecins ayant exercé dans les infirmeries des camps de concentration, une centaine d'infirmiers et trois cents déportés.

C'est ici une réponse à son livre : *Les Médecins maudits* et comme celui-ci, il s'agit d'une enquête historique.

Nous pouvons parler de témoignages authentiques, sans haine et sans commentaire. Ce livre est un document qu'il faut avoir lu parce qu'il donne à réfléchir.

Tous les témoignages ont été respectés scrupuleusement, l'auteur s'étant toujours effacé devant les citations de ceux qui, dans cet univers de douleurs et de violences « ont introduit la bonté et l'espoir ».

J.D.

ULg - C.I.C.B.



709415104

LIBER

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
TRIBUNE LIBRE.	
LEMAIRE R., <i>Expériences et réformes</i>	5
DIALOGUE avec...	
LA REDACTION : <i>Le civisme dans l'enseignement secondaire</i>	11
LECUIR Jean, ROUCHIT Christiane, <i>La « politique à l'école »</i>	12
INFORMATION HISTORIQUE.	
JORIS André, <i>Transports, voyages et voies de communication au Moyen Age</i>	27
GERBOD Paul, <i>Le corps enseignant et les problèmes pédagogiques de l'enseignement public de 1929 à 1939 en France</i>	41
INFORMATION PEDAGOGIQUE.	
BERARDI Roberto, <i>L'histoire locale dans le contexte européen</i>	67
POINSSAC-NIEL Josette, <i>La télévision et l'histoire</i>	80
<i>Enseignement 70, Les examens, pour quoi faire ?</i>	95
LEÇON-TYPE.	
JOZIC-HIERNAUX Nicole, <i>Le racisme anti-noir et l'apartheid en Afrique du Sud</i>	103
CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE.	
par Josette DEBACKER	119
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.	
Notes et Glanures	127

LINGUISTIQUE

La communication et l'articulation linguistique

par Eric BUYSENS

Table des matières : I. **Sémiologie** : L'acte sémique — Définition du sème — Classification des sémies — Combinaisons de sémies — 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