

10 NOV. 1971

CLIO

CAHIERS - NUMERO 25



SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1971 — Numéro 25.

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 AJENBERG-KARNY - Henri BAIVERLIN - Pervenche
BRIEGLEB - Alfred BRUNEEL - Josette DEBACKER -
Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX - Armand DEROI-
SY - Jean DUGNOILLE - Arlette GODFROID-LAURENT -
Nicole JOZIC-HIERNAUX - Jean LECLERCQ-PAULISSEN
Philippe MOUREAUX - Michel REVELARD - René ROB-
BRECHT - Jenny VAN ROELEN - René VAN SANTBER-
GEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

300 fr. b.

PRIX DU NUMERO :

85 fr. b.

Païement au C.C.P. 2086.80 des Editions Labor, rue Royale,
342 — 1030 Bruxelles.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO

Lors de leur création, il y a six ans, les CAHIERS DE CLIO se sont voulus le lien indispensable entre la science historique et l'enseignement. Inlassablement, *per fas et nefas*, notre revue tente de répondre aux multiples problèmes qui se posent toujours aux professeurs, tant aux débutants qu'aux chevronnés.

A cet effet, chaque numéro comprend :

- d'une part, une *Information historique*, des *Notes et glanures* bibliographiques destinées à l'information scientifique de nos lecteurs, — la préoccupation pédagogique n'y est cependant jamais absente ; —
- d'autre part, une *Information pédagogique* relative aux expériences réalisées tant dans l'enseignement traditionnel que dans l'enseignement rénové, — le souci scientifique n'y est évidemment jamais étranger. —

L'enseignement de l'histoire rencontrant de plus en plus de domaines mitoyens et s'ouvrant toujours davantage sur des perspectives nouvelles (démographie historique, histoire économique, histoire sociale, histoire des mentalités, etc.), les historiens d'enseignement ont senti la nécessité de solliciter la collaboration de spécialistes des disciplines de toutes les sciences humaines. Les très nombreux dialogues noués avec des géographes, des sociologues, des philologues, des économistes..., belges et étrangers, se sont révélés particulièrement positifs.

Les CAHIERS DE CLIO ont donc permis les contacts fructueux souhaités par tant de praticiens de l'histoire.

Aujourd'hui, notre travail d'information scientifique et d'observation pédagogique s'enrichit d'un nouvel et précieux apport. Monsieur Gérard DELCROIX, Inspecteur de l'Enseignement secondaire et supérieur, accompagné de plusieurs de ses collaborateurs rejoint notre équipe. Nous les saluons tous du fond du cœur. La compétence et le labeur qu'ils représentent s'emploieront à soutenir et à activer l'élan qui nous guide tous vers l'illustration de l'histoire et le progrès de la science de l'homme. *Vivant, vivant, semper vivant !*

LA REDACTION.

EDITORIAL

DÉFENSE D'UNE HISTOIRE « A PART ENTIÈRE » DANS NOS CLASSES

Une interpellation à la Chambre des Représentants, à Bruxelles, vient, le 18 novembre 1970, de remettre en cause la présence du cours d'histoire dans l'enseignement secondaire belge.

Si les mots ont un sens, il est évident que le mot HISTOIRE n'a pas le même sens pour chacun. Même entre gens de bonne volonté, le dialogue devient dès lors impossible. Dans sa réponse M. Pierre Vermeylen, Ministre de l'Education nationale, assure qu'il assigne à l'histoire une place plus grande que par le passé dans l'enseignement secondaire. En dehors du « cours d'histoire », l'histoire imprégnera d'autres disciplines dans le cadre de la « formation sociale » (« maatschappelijke vorming »). Acceptons-en l'augure, mais songeons à tous ceux qui veulent bannir l'histoire au nom de Dieu sait quel pénible souvenir scolaire fondé sur un cours schématisé jusqu'à la caricature et dès lors jugé inutile.

Le cours d'histoire est une chose, l'histoire en est une autre. On peut changer un cours, dans ses méthodes notamment, on ne peut changer l'histoire sinon dans son approche et à condition de respecter la probité scientifique. Les formules d'exorcisme : formation sociale, éducation civique, sciences sociales, sciences humaines, et bien d'autres, n'y feront rien. Elles ne peuvent changer l'histoire. Espérons par contre qu'elles fassent changer le cours, dans ses méthodes évidemment, mais surtout dans son contenu, pour qu'à nouveau l'histoire se justifie « à part entière » à tous les niveaux du secondaire, en raison de son irremplaçable valeur de synthèse humaine. Qui pourrait nier que conçue comme l'évolution de la vie des hommes dans sa totalité, l'histoire ne constitue la meilleure, la seule, manière de révéler en l'homme son humanité. Aucun spécialiste, ni des sciences sociales, ni des sciences économiques, ni des sciences politiques, ni des sciences exactes, s'il est probe n'y consentirait. Tous savent ce qu'ils doivent à l'histoire, eux et leurs disciplines respectives. Le passé des hommes n'est pas un ensemble vide. Le passé est un tout. Plus que quiconque l'historien doit s'en pénétrer et sa formation doit s'en ressentir, élargie aux domaines grâce auxquels le passé lui paraîtra plus clair, plus compréhensible. Coopérer, rassembler, coordonner, tel doit être parmi les disciplines préoccupées de l'homme le rôle de l'historien. Comme telle sa présence dans nos classes du secondaire ne peut être contestée. L'intervention remarquée du député Victor Larock, ancien

Ministre de l'Education nationale, au cours de ce débat s'est développée dans ce sens, comme l'atteste le texte qu'il nous a autorisé à reproduire.

(ANNALES PARLEMENTAIRES, CHAMBRE DES REPRESENTANTS,
séance du mercredi 18 novembre 1970, p. 15-17)

M. le Président. — La parole est à M. Larock.

M. Larock (*à la tribune*). — Monsieur le Président, Mesdames, Messieurs, nous sommes peu nombreux et je n'ai pas l'intention d'abuser de vos instants. La question n'est cependant pas sans importance. Elle a donné lieu à des controverses dans la presse écrite et parlée. Je lui consacrerai un quart d'heure, peut-être quelques secondes de plus.

J'ai eu, je l'avoue, un moment de stupeur lorsque j'ai appris, par l'énoncé de l'interpellation de l'honorable M. Raskin, que le cours d'histoire allait être « afgevoerd », « rayé des programmes ».

Information prise, il ne s'agit pas de cela. Mais la question est discutée. Nous sommes en démocratie contestataire.

Je crois connaître depuis assez longtemps le ministre de l'Education nationale, pour savoir que je n'ai pas à le convaincre. Mais il n'est pas impossible qu'un jour — un jour lointain, je l'espère, — un autre le remplace, et, de toute manière, chacun doit exprimer les idées auxquelles il tient.

Que les professeurs d'histoire s'inquiètent, c'est tout naturel, mais ce n'est pas décisif. Nous sommes en un domaine où les professionnels doivent céder le pas à quiconque réfléchit à ce que doit être un programme destiné à la meilleure formation intellectuelle de la jeunesse.

Faut-il encore, ou ne faut-il plus, que le cours d'histoire fasse partie de ce programme ? Voilà la question !

Je sais que les programmes sont chargés et que la tendance existe à réduire certaines branches au profit d'autres, jugées plus efficaces. Je souhaite que les réductions ne se fassent pas au détriment de l'histoire, étant bien entendu — et sur ce point, M. Raskin a raison, — que ce doit être l'histoire bien conçue et bien enseignée. Or elle ne l'est pas toujours : l'objectivité nous commande de partir de là.

Deux griefs sont principalement formulés ; je les crois fondés.

En premier lieu, dans certains manuels et pour certains professeurs, l'histoire est encore et surtout celle des batailles, celle des traités, et l'on remonte parfois très loin. Est-il vraiment indispensable que l'élève ait en mémoire le détail des guerres puniques ou même des guerres napoléoniennes ? (*Signes de dénégation au banc du gouvernement.*)

Votre avis est évidemment négatif. Il est préférable de choisir quelques points de repère significatifs, quelques périodes d'importance capitale.

Récemment, des voix autorisées ont même mis en question les divisions classiques : Antiquité, Moyen Age, Temps Modernes, Epoque contemporaine. Je crois qu'ils ont raison. L'histoire, ainsi compartimentée, l'histoire conventionnelle a peu d'attrait pour les jeunes qui, naturellement, s'intéressent de préférence au présent et à l'avenir.

Il faudrait dégager de cet amas de faits historiques quelques séries d'événements majeurs, qui ne sont pas nécessairement des conflits de peuple à peuple, mais souvent de grands changements civils dont les effets se font encore sentir actuellement.

Donc, premier point : un « recyclage » à effectuer sur la matière à enseigner. Je crois d'ailleurs que c'est, en partie, chose faite. Même, et surtout, dans sa forme simplifiée, il va de soi au surplus, que l'histoire soit véridique, impartiale et non pas édifiante ou orientée. L'évocation du passé ne peut servir à la démonstration d'un parti pris, quel qu'il soit.

Second grief, autre conception encore pire et plus fréquente : l'histoire glorieusement nationale ou locale. C'est cette histoire, disait Valéry, qui « enivre les peuples et les conduit au délire des grandeurs ou de la persécution ». Elle justifie, disait-il, tout ce qu'on veut. Notamment — c'est moi qui l'ajoute — l'agressivité massive, grégaire, contre « l'étranger », contre les gens qui habitent au-delà d'une frontière, qu'elle soit naturelle ou politique, ou contre les gens qui parlent une autre langue.

A ce sujet, Pascal a tout dit en quelques lignes : « Pourquoi me tuez-vous ? — Eh quoi, ne demeurez-vous pas au-delà de l'eau ? Mon ami, si vous demeuriez de ce côté, je serai un assassin, et cela serait injuste de vous tuer de la sorte. Mais puisque vous demeurez de l'autre côté, je suis un brave, et cela est juste. »

Tout le passé sanglant des tribus et des nations est là. L'histoire de ces assassinats collectifs que l'on appelle les guerres, racontée à la jeunesse, ne contribue pas peu à entretenir chez elle une passion du sol ou du sang qui peut toujours devenir meurtrière.

Si l'histoire devait être ainsi enseignée, il vaudrait mieux s'abstenir. Mais dans le pays de bon sens où nous sommes, il n'en est pas question.

Je n' imagine pas, par exemple un professeur d'histoire passant son temps à vanter la bravoure des Liégeois quand ils sont venus en 1830 au secours des Bruxellois, ou la vaillance des Anversois lorsqu'en 1832, ils ont assisté les troupes françaises qui étaient venues les délivrer de l'occupation hollandaise.

Non ! A notre époque où les frontières s'effacent, chercher dans le passé des raisons de gloriole ou de bagarres serait de l'aberration.

Alors, d'autant plus grande sera l'influence de l'histoire bien conçue et bien enseignée, c'est-à-dire de celle qui met l'accent sur tout ce qui favorise la compréhension du présent, la préparation à l'avenir et l'apprentissage d'un certain civisme et d'un sentiment social équitable.

L'histoire, c'est la mémoire des hommes dans chaque homme. Gardons-nous de tarir cette source de leçons qui peuvent hâter le progrès et, en tout cas, faire apparaître aux jeunes générations les erreurs et les fautes à ne pas commettre. Elles en commettront déjà assez sans cela.

Quelle sorte d'histoire enseigner ? Il y a l'histoire des grands mouvements sociaux, l'histoire des techniques, qui aident à mieux les connaître ; l'histoire des arts, qui sont des techniques nobles ; l'histoire du travail ; l'histoire des soins de santé...

On dira qu'il faut réserver tout cela à l'enseignement supérieur. Non ! L'université et les instituts font des spécialistes. L'étudiant qui sera nul en histoire non pas par sa faute, mais parce que les programmes sont insuffisants, pourra faire un excellent spécialiste, dans sa discipline ou sa profession. Mais il lui manquera cette connaissance du passé, si rudimentaire soit-elle, cette ouverture d'horizon, et surtout ce sens du relatif qui font l'homme cultivé. Il sera plus exposé à l'action des propagandes et à la contagion des fanatismes. Il sera à la merci de l'audio-visuel envahissant, qui peut fournir des compléments utiles, mais ne suffit pas à lui seul à une mise en ordre des connaissances. Il sera toujours enclin à penser, cet étudiant, que le monde moderne a commencé avec lui.

Au contraire, celui qui aura pris goût à l'histoire, ne sera jamais complètement inculte. On ne peut pas en dire malheureusement autant même de ceux qui sont passés par l'enseignement supérieur. Beaucoup d'entre eux n'ont pas la moindre notion de la critique historique, même parmi ceux qui font l'opinion. C'est plus grave qu'on ne croit.

Chacun sait que nous nous « américanisons » de plus en plus chaque jour. Henry Ford, le fondateur de la dynastie, aurait dit un jour : « L'histoire c'est du boniment ». Le malheureux, le pauvre homme de milliardaire, se vengeait ainsi du fait que ses compatriotes sont passés un peu vite du *tomahawk* au téléphone, de la caravane des trappeurs à la puissante limousine.

Soit dit par parenthèse, quand Bossuet, Messieurs, veut parler dans son *Discours sur l'Histoire universelle* des primitifs et des sauvages d'une manière générale, il les appelle tous indistinctement des « Amériquains ».

M. De Croo. — Pas des Flamands ?

M. Larock. — Il ne les a pas nommés.

Comme quoi, ils ont bel et bien une place honorable dans l'histoire. Certains ne veulent rien en savoir ; ils sont même fiers de leur ignorance. C'est une fierté que nous n'avons pas à leur envie.

Moins pardonnables sont les prétendus jeunes intellectuels qui ont voulu faire à Paris et autres lieux la « révolution culturelle » de Pékin. Ceux-là, il y a deux ans et demi, griffonnaient sur les murs de la Sorbonne des maximes comme celle-ci : « Notre-Dame, le Panthéon, le Louvre, tout cela est à « flanquer par terre », et j'atténue le texte.

En défendant l'histoire, c'est une certaine idée de la civilisation que nous défendons.

Que l'enseignement de l'histoire vienne, par impossible, à être supprimé et il est à prévoir que le genre « *robustus puer* », autrement dit « jeune malabar », qui est celui des soi-disant maoïstes aussi bien que des émules de Henry Ford, ne tarderaient pas à se propager sur notre « marché des travailleurs intellectuels ».

On verrait ceux qui méprisent l'histoire hausser les épaules le jour où il s'agirait de remplacer tel beffroi des Flandres ou le vieux Palais des Princes-Evêques de Liège par un gratte-ciel de style new-yorkais. Car ce n'est évidemment pas l'amour des vieilles architectures qui éveillera chez ces robustes jeunes gens la curiosité d'un passé dont ils ne savent rien et qu'ils rejettent parce qu'ils l'ignorent.

La connaissance mesurée, bien choisie du passé, est un élément de culture, plus que les mathématiques, plus que la physique et la chimie, et j'ajouterai : plus que les langues anciennes. Comment imaginer un professeur qui enseignerait avec intérêt les langues anciennes et des élèves qui éprouveraient de l'attrait à les étudier, si l'on en venait à supprimer le cours d'histoire ou si celle-ci était réduite à la portion congrue ?

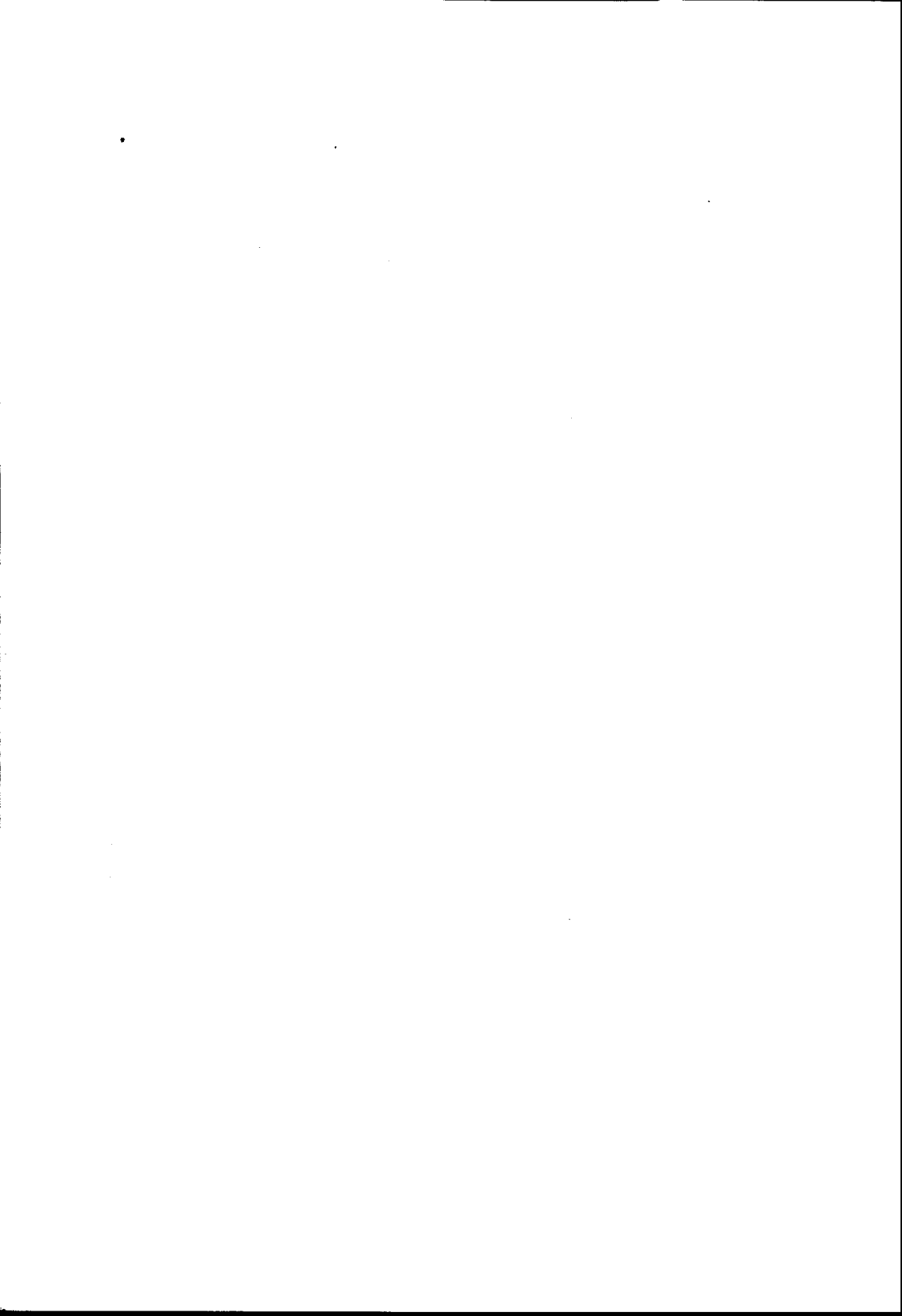
Je conclus. Supprimer le cours d'histoire ou en faire un cours de seconde zone, oui, d'accord, s'il s'agit de l'histoire routinière, partielle ou passionnelle. Mais non pas si l'histoire en question est celle qui, bien conçue, bien enseignée, peut former l'esprit des jeunes et les instruire, quelquefois pour la vie.

Il est déjà difficile de savoir où l'on va en sachant plus ou moins d'où l'on vient. Que serait-ce le jour où l'ignorance du passé serait de règle ? Je ne puis croire que telles soient les décisions ou les intentions ministérielles.

Mais alors quelles sont-elles et pourquoi cet émoi dans la presse et chez un certain nombre d'enseignants ? J'espère que le ministre voudra nous dire ce qu'il en est. *(Applaudissements sur tous les bancs).*

Aux questions posées par les Représentants de la Nation, par la presse, Monsieur le Ministre Pierre Vermeylen a encore répondu en substance qu'il faut d'abord donner le goût de l'histoire aux élèves, dans ce qu'elle apporte de perspicacité pour apprendre à se situer librement dans la vie, c'est-à-dire dans le monde d'aujourd'hui. Non l'histoire ne peut être et ne sera pas négligée. Quant à la part que les historiens prendront encore à son enseignement, elle dépendra de leur compétence propre. Dans une société comme la nôtre où tout est réglé administrativement par le titre qu'il porte, il importera donc que les responsables de la délivrance du titre d'historien soient attentifs au contenu de la formation dont il attestera. A ce prix seulement, il y aura encore de beaux jours pour l'histoire dans nos écoles, et pour les historiens. Car il est certain que quel que soit le spécialiste retenu, la formation historique qu'il aura reçue sera seule garante de la valeur de son enseignement, quelle que soit l'étiquette sous laquelle on camoufle l'HISTOIRE.

LA REDACTION.



TRIBUNE LIBRE

Il n'est pas possible que l'historien et moins encore le professeur d'histoire ignore les besoins du Monde où il vit. On ne sent, on ne comprend bien que ce que l'on vit intensément. Comment éduquer si l'on ne sent ni si l'on ne comprend ? Au moment où débute un nouvel élan scolaire marqué par une intense volonté de renouvellement pédagogique, il n'est pas inutile de céder la parole à qui il appartient de vivre la densité quotidienne de l'information : le journaliste. Par delà la collecte des faits, il peut mieux qu'un autre peut-être décrire les garanties dont doit être prémuni tout un chacun dans la société d'aujourd'hui. Il peut inspirer de la sorte celui à qui incombe la charge de former l'homme de demain, nos enfants, élèves de nos écoles. Voilà pourquoi nous vous livrons ci-dessous le POINT DE L'ACTUALITE présenté le lundi 31 août 1970, par Monsieur Gérard LOCQUET, de la Radio-Télévision belge.

LA REDACTION.

LE POINT DE L'ACTUALITE

La rentrée des classes.

Demain à cette heure-ci, vous serez sur le point de conduire à l'école votre petit garçon ou votre petite fille. Ou bien peut-être l'aurez-vous déjà fait.

Si c'est la première fois, vous aurez droit à la minute d'émotion au moment où il va se perdre parmi les autres et bien plus encore à midi ou à 16 heures, quand vous verrez au milieu des autres petites têtes, sa petite tête qui vous cherchera.

Il y a comme ça des instants privilégiés : il ne faut surtout pas les galvauder ; les vieux sages disent qu'ils ne reviennent jamais, ces moments-là, tout au moins sous une forme exactement semblable.

Bon, l'école va prendre en charge votre petit bonhomme et elle va essayer de l'intégrer dans une société — la nôtre — dont on a dit cent fois qu'elle devient de plus en plus une société de cadres et de techniciens.

Et de ce côté-là l'école pourra peut-être s'en tirer. Nous verrons cela demain. Il y a tant de choses à dire à propos d'une rentrée, qu'il nous faudra bien le faire en deux étapes.

L'école va essayer aussi d'en faire un homme et un citoyen, c'est-à-dire qu'elle va lui proposer des perspectives, qui devraient lui permettre un comportement lucide au milieu du flot de connaissances et d'informations qui viendront l'assaillir tous les jours et durant toute sa vie. Et cela c'est beaucoup plus difficile.

Pour en juger, il suffit de puiser parmi les informations d'hier et de cette nuit : les rebondissements, coups de théâtre, subtilités, et querelles des institutions à propos de l'élection d'un parlementaire à Bordeaux (il paraît que les Français adorent cela) ; la négociation qui tarde à décoller à New York à propos du Proche-Orient ; les affrontements sanglants que cette négociation déclenche à Amman entre les Palestiniens et l'armée du Roi du Jordanie ; le tirage qu'elle provoque au sein du gouvernement israélien, qui continue de dénoncer le renforcement des défenses égyptiennes aux abords du Canal de Suez ; les Etats africains stigmatisant les ventes d'armes à l'Afrique du Sud et mettent en cause sur ce plan-là la Grande-Bretagne, la France et même l'Allemagne Fédérale ; les guérilleros d'Amérique latine enfin et le retour en Uruguay des libertés constitutionnelles.

Ce ne sont que quelques titres, mais les journaux vont développer tout cela en pleine page, la radio va vous envoyer toute la journée d'autres informations.

Pour en comprendre le pourquoi et le comment, il faut ouvrir un grand nombre de fenêtres. Ce qui voudrait dire, si l'on en juge par les seules connaissances souhaitables, qu'il n'est pas facile de fabriquer un bon citoyen.

Mais on dit (et l'on a bien raison de le dire), que la description systématique et commentée du monde d'aujourd'hui n'est pas le but de l'éducation, que ce présent d'ailleurs deviendra très vite un passé, que la fonction de l'école est plus vaste, qu'elle est bien plutôt d'apprendre à en faire le tour, de ce présent-là.

Comment cela ? Sans doute en dispensant l'apprentissage d'une disponibilité, d'une ouverture de sympathie à l'égard des autres, des autres civilisations, des autres communautés. Et c'est sans doute la chance unique de l'école de pouvoir enseigner à se mettre à la place des autres, parce que ce n'est pas naturel et donc pas facile, que l'esprit et le cœur en arrivent bien vite à se durcir et à se fermer et qu'il est difficile de réaliser spontanément que des circonstances différentes aient pu former d'autres mentalités, celle du Soviétique de la Russie de Brejnev, celle du Chinois de la Chine de Mao, celle du Palestinien, celle de l'Israélien et les droits qu'ils font valoir sur une terre identique.

C'est même la chance irremplaçable de l'école de pouvoir montrer à nos gosses que toute culture autre que la nôtre a quelque chose d'essentiel à nous dire dans la mesure où elle a créé la beauté, et suscité de l'héroïsme, que nous les Occidentaux, nous ne sommes pas seulement ceux qui donnent, mais que nous avons beaucoup à recevoir et que c'est dans l'ignorance des autres que prennent naissance tous les mots en « isme », les nationalismes, les racismes, les fanatismes de toute sorte et... les champs de bataille aussi.

Il n'y a pas que cela bien sûr. Il y a les faims, et les curiosités qu'il s'agit d'aiguïser sans consentir à les rassasier tout à fait. Il y a

cet équilibre qu'il convient de réaliser entre l'engagement civique nécessaire et la réflexion critique, une réflexion qui n'a aucun rapport avec la facilité ironique et puérile.

La difficulté de réussir cet équilibre-là, pour les futurs citoyens, c'est qu'un engagement sur le plan civique et une réflexion critique supposent une échelle de valeurs et qu'une échelle de valeurs qui ferait l'unanimité, cela n'existe pas et cela n'a jamais existé, ne fût-ce que parce que le monde n'en finit pas de se défaire pour se refaire aussitôt.

Voyez la colonisation : il y a vingt ans encore, peut-être moins, tout le monde ou presque admettait que le devoir de l'homme blanc était d'élever les hommes de couleur à son niveau de sciences et de culture. C'est ainsi que l'on justifiait et que l'on glorifiait la colonisation. On la répudie aujourd'hui au nom de la pluralité des cultures, parce que l'histoire que l'on croyait unique et que l'on voyait s'unifier de plus en plus, l'histoire a éclaté : la suprématie de l'Occident et a fortiori de n'importe quelle nation occidentale, cette suprématie est révolue, et notre culture s'est engagée dans un dialogue à base de concessions réciproques, avec les autres civilisations réputées jusqu'ici inférieures.

Voyez la nation : il n'y a pas si longtemps, elle contenait l'essentiel d'elle-même à l'intérieur de ses frontières. Aujourd'hui, elle se définit tout autant par le réseau complexe des relations de toute nature qu'elle entretient au-delà.

Quel patriotisme proposer ? La fidélité à quoi ? Aux souvenirs ou aux espérances ? Les espérances il faut les remettre à jour constamment. Mais d'autre part, se borner à convertir les souvenirs en valeurs c'est limiter son ambition à refaire toujours ce qui fut fait par les générations antérieures, c'est se raidir à l'encontre d'un monde qui change et contredit le passé.

Le débat n'est pas vain : il rebondit tous les jours à propos de l'Europe qui a ses patriotes d'hier partiellement repentis et ceux, de plus en plus nombreux, qui rêvent d'une expérience ouverte et de l'apprentissage de solidarités plus vastes et plus subtiles.

Voyez la liberté : c'est en son nom qu'à Prague en ce moment, on réclame une adhésion complète et définitive à un parti : au nom d'une liberté globale, on exige le sacrifice de la liberté réelle et concrète de chacun.

Voyez la paix : cet ordre qui reste à définir depuis cent mille ans, et l'on voit bien qu'il y a non pas des solutions à proposer, mais une volonté à éduquer et que l'on n'a jamais fini de la gagner, la paix, sans doute parce que c'est une aventure, une aventure comme la vie.

En somme, tout ce que l'histoire nous propose est ambigu, à ce point ambigu qu'il est fort difficile de s'accorder sur les tâches à proposer aux jeunes et sur les moyens de les mener à bien.

Tout ce que l'on peut dire à ces jeunes, c'est qu'aucun homme ne peut être réduit à un schéma politique si séduisant soit-il ; que personne, aucun parti, aucune classe n'a reçu la mission de diriger l'histoire ; que la qualité de citoyen doit être assumée jusqu'au bout, la facilité n'en délivre pas. Et tout ce que les générations précédentes peut leur fournir, c'est une méthode d'analyse des faits présents, conduisant à une prise de conscience des impératifs du métier de citoyen.

Pour le reste, les réponses, ils devront bien les trouver eux-mêmes, sans permettre à ceux qui les précèdent de projeter sur leurs champs de vision un spectacle disparu.

DIALOGUE AVEC...

LES COURS EXPERIMENTAUX D'HISTOIRE EN FRANCE

Une trentaine de professeurs d'histoire des divers niveaux de l'Enseignement général et de l'Enseignement technique, accompagnés de quatre inspecteurs d'histoire et de quelques chefs d'établissements, tous délégués par le Ministère de l'Education nationale de Belgique, ont été accueillis durant la semaine du 2 au 7 novembre 1970, au Centre pédagogique international de Sèvres.

Est-il nécessaire de répéter la qualité des attentions dont, dès le jour de leur arrivée, ils ont été entourés par M. l'inspecteur général AUBA, directeur du Centre, et par M. l'inspecteur général HUBAC, plus particulièrement chargé de la responsabilité du stage.

L'attention de tous les participants qu'ils soient spectateurs ou qu'ils soient acteurs de la « Rénovation de l'Enseignement secondaire » en Belgique, s'est principalement portée sur les recherches et les expériences actuellement en cours dans les institutions spécialisées de France. Tous ont été impressionnés par la qualité de l'échange. Le rapport ci-joint en cernant le détail des activités de chaque jour dira mieux la richesse de ces contacts. Souhaitons qu'ils se renouvellent et que nos amis français viennent à leur tour participer à nos travaux expérimentaux dont en toute modestie nous leur offrons de partager les joies ainsi que les périls.

Un grand merci à tous les collègues historiens de France pour cette semaine du travail dans l'amitié et la compréhension.

R. VAN SANTBERGEN.

LUNDI 2 NOVEMBRE

Installation et prise de contact avec les organisateurs.

MARDI 3 NOVEMBRE

I. SEANCE DU MATIN.

« Les programmes dans les 1^{er} et 2^e cycles » par Monsieur l'Inspecteur Général de l'Instruction Publique, R. HUBAC.

A. Pourquoi l'histoire ?

L'histoire est contestée ; elle est considérée comme une matière de mémoire abrutissant les élèves sous les dates et les faits. Elle risque de céder le pas à des disciplines plus jeunes : la sociologie et l'économie.

Or, en 1968, les élèves se sont exprimés dans des journaux issus des « Comités d'Associations de Lycéens » pour l'élargissement de l'histoire (surtout contemporaine). L'histoire a une triple finalité :

1. elle est formatrice (« Science d'éveil »), car elle se fonde sur le document, l'appel à la mémoire étant peut-être moins impératif que dans d'autres disciplines ;
2. elle est à la base de la culture générale en tant qu'étude de tous les aspects passés des activités humaines, elle ne se réduit plus à l'histoire événementielle ou histoire-batailles ;
3. elle est à la base de la formation du citoyen (du citoyen européen et même du citoyen mondial) ; J. Ferry situait l'histoire immédiatement après la langue maternelle dans la formation du citoyen. Actuellement, il convient de développer l'esprit critique ; apprendre à lire un journal ou à écouter la radio.

B. Les programmes.

1. Les programmes ne se justifient que si on accepte la finalité de l'histoire.

Rappel : { 1^{er} cycle : enseignement de la 6^e (11-12 ans) à la 3^e (15-16 ans).
 { 2^e cycle : 2^e, 1^{re} et classe terminale (baccalauréat).

L'enseignement est obligatoire jusqu'à 16 ans (fin du 1^{er} cycle).

Monsieur HUBAC se montre partisan des programmes tels qu'ils étaient stipulés entre 1902 et 1925 (ex. : « Histoire des grandes puissances économiques depuis 1815 ») laissant la liberté totale aux professeurs, cela évite de devoir concevoir un programme heure par heure.

Cependant, des programmes plus détaillés s'imposent à cause des examens (confiés à des examinateurs un peu fantaisistes) et aussi à cause du besoin qu'éprouvent certains professeurs à être guidés.

2. L'enseignement primaire ne forme plus les enfants en histoire, il les initie à la notion de chronologie.

a) *Programme du premier cycle :*

— but : donner une idée de ce que fut le passé (« y faire entrer toute l'histoire ») ;

— étude de centres d'intérêt :

- { 6° ANTIQUITE
- 5° MOYEN AGE
- 4° RENAISSANCE et TEMPS MODERNES
- 3° EPOQUE CONTEMPORAINE (de 1789 à 1962)

Un tel programme est irréalisable dans ses détails, or les élèves doivent avoir une idée suffisante de leur passé. Il faut donc : que les professeurs choisissent des « figures de proue », qu'ils traitent des aspects fondamentaux et qu'ils fixent des points de repère. C'est pourquoi, la plus grande liberté est laissée aux professeurs, certains d'entre eux tentent même des expériences pédagogiques en dehors du programme traditionnel.

Ce choix sera fonction du caractère du professeur et de l'intérêt manifesté par la classe.

Exemple :

L'ORIENT (Egypte, Hébreux, Phéniciens ou Crétois) : on choisira l'Egypte (société - vie artistique : la pyramide) et on évoquera en une leçon les Hébreux et les Phéniciens.

LE MOYEN AGE : on parlera surtout de la civilisation médiévale, du « fait chrétien ».

b) *Programme du second cycle :*

On discute de ce programme depuis 1967. Une Commission avait été réunie par Monsieur FOUCHER, les programmes avaient été estimés trop chargés et ont été remaniés quinze fois. En juillet 1970, Monsieur GAUTHIER a demandé un programme de compromis à une Commission groupant le Ministre, deux conseillers techniques et le Président de la Société des Professeurs d'Histoire.

2^{me} : Révision des racines du présent dans le passé, montrer les héritages du passé ; celui de la Préhistoire (agriculture - métallurgie - langage), de la Grèce (démocratie athénienne - le temple), de Rome (romanisation au II^e siècle, la villa), quelques notions sur l'Inde, la Chine, Byzance et les Arabes, la société féodale (les sources d'énergie jusque 1900, la vie du paysan, du compagnon à

l'ouvrier, de l'ost à l'armée nationale, l'idée de frontière, les relations de l'Europe avec le monde lointain, le commerce, les hommes d'argent...).

1^{re} :

De 1900 à (environ) 1945 :	{	de 1900 à 1914 (en trois mois) de 1914 à 1918 de 1918 à 1939 la vie intérieure de 1939 à 1945 les mutations économiques et sociales (importance du pneu)
-------------------------------	---	--

Terminale :

LE MONDE CONTEMPORAIN depuis 1945 ; découpage en partant de la carte du monde en 1945, étude des civilisations dans leurs aspects actuels : politique extérieure (décolonisation) et Tiers Monde (Inde).

Les enseignements de l'histoire et de la géographie seront menés de front ; ex. : étude de l'U.R.S.S., étude de l'aspect géographique, puis de la civilisation (société, économie...).

Ce programme n'est pas encore sorti, ni appliqué.

C. Echanges de vue avec l'assemblée.

1. Question : Toutes les disciplines ont la prétention d'être des disciplines d'éveil et un élément de culture générale. N'y a-t-il pas un danger de confier la formation du citoyen à l'historien (faux nationalisme) ?

Réponse : Il est certain que toutes les disciplines éveillent l'esprit des enfants à des degrés divers, mais l'histoire l'emporte grâce à l'audio-visuel, étant donné que le passé pèse sur le présent, seul l'historien peut former le citoyen.

2. Question : Qui élabore les programmes en France ?

Réponse : Ce sont les Inspecteurs Généraux qui, en Commission, élaborent les programmes suggérés par le Cabinet du Ministre. Ces programmes sont soumis à l'appréciation du Conseil Supérieur.

En Belgique, le Conseil de Perfectionnement approuve les programmes et un Jury d'Homologation contrôle sur texte l'application de ces programmes.

3. Question : L'histoire régressive est-elle applicable ?

Nous ne sommes pas en possession de la réalité historique, notre démarche est une démarche de méthode, on explique un fait présent en l'étudiant de manière évolutive, donc en remontant dans le passé. Notre héritage est tout ce qui reste du passé, donc en partant de l'étude du milieu, on doit s'efforcer de faire comprendre le passé aux élèves.

Si le point de départ est hypothétique, toute la démarche risque de l'être.

Monsieur HUBAC n'est pas partisan de l'histoire régressive car cette conception ne correspond pas à la démarche normale de l'histoire.

Chaque interlocuteur restant sur ses positions, il est décidé de renoncer à la discussion de ce sujet.

D. Le cours d'instruction civique.

Ce cours existe en France depuis un an, il a été institué par Monsieur l'Inspecteur Général FRANÇOIS et a été confié à des professeurs d'histoire et de géographie. Un même professeur donne ainsi histoire, géographie et instruction civique.

Il s'agit d'un cours qui n'a rien à voir ni avec la morale laïque ou confessionnelle, ni avec l'éducation politique. Les élèves y sont initiés aux enquêtes par équipes, ce n'est pas un cours magistral.

En Belgique, ce cours s'appelle « Initiation civique », mais il a été confisqué par les moralistes et ne touche par conséquent qu'une partie des élèves.

Programme :

6^e (une heure/semaine) :

LA COMMUNE : points de vue géographique et historique, organisation administrative, conseil municipal, le maire et ses adjoints, les services municipaux, la comparaison entre commune rurale et commune urbaine.

5^e (une heure/semaine) :

LE DEPARTEMENT ET LA REGION.

4^e (une demi-heure/semaine) :

L'ORGANISATION ECONOMIQUE ET SOCIALE A L'ECHELON DE LA COMMUNE, DU DEPARTEMENT ET DE LA REGION.

3^e (une demi-heure/semaine) :

L'ORGANISATION CENTRALE, ADMINISTRATIVE ET POLITIQUE.
L'EFFORT FRANÇAIS.

2^e :

INITIATION ECONOMIQUE.

1^{re} :

LES GRANDS PROBLEMES DE LA LIBERTE (guerre 1939-45).

Terminale :

LES GRANDS PROBLEMES INTERNATIONAUX.

Il serait souhaitable de grouper cet horaire ; en 6^e, l'étude du milieu local absorberait alors toutes les heures en un mois ou en un mois et demi.

II. SEANCE DE L'APRES-MIDI.

« Instructions et méthodes conseillées aux professeurs pour l'enseignement de l'histoire » par Monsieur l'Inspecteur Général de l'Instruction Publique, R. HUBAC.

Ces instructions ont été rédigées par MM. les Inspecteurs Généraux R. HUBAC et L. FRANÇOIS et ont été acceptées par l'Inspection Générale. Il ne s'agit nullement d'instructions d'avant-garde. MM. les Inspecteurs se sont efforcés de présenter une vue ordonnée et continue de ce passé en donnant une solide structure chronologique. La connaissance scientifique est élaborée grâce à la critique de documents. La recherche de la réalité est indispensable à la formation des hommes et des femmes cultivés, il faut donner à nos élèves le goût de l'esprit critique et non vouloir en faire des historiens.

En effet, le champ de l'histoire s'allonge dans le temps, s'élargit dans l'espace et s'approfondit.

A. Le problème du choix.

1. Faire porter l'éclairage sur tel ou tel fait ; ex. : les grandes découvertes ; parler d'une innovation technique (la caravelle), des voyages de Ch. COLOMB et indiquer sur un fond de carte les itinéraires de COLOMB, GAMA et MAGELLAN. Le professeur juge ce qui intéresse le plus la classe.

2. Tenir compte de l'âge mental des élèves.

3. Il faut que le choix fasse sa part à la culture : étudier ce qui a eu le plus de retentissement jusqu'à la période actuelle.

B. Le problème du document.

Tout ce qui vient du passé est un document.

1. Donner le sens de l'authentique : distinguer entre récit de seconde main, témoignage direct et glose sur l'événement.

2. Grâce au contact avec le document, l'élève sent mieux la fragilité du témoignage.

3. Le document donne le sens de la relativité (des mentalités propres à chaque époque).

4. Le document forme l'imagination et la sensibilité.

5. Faire appel à l'histoire locale et aux documents locaux.

Grâce aux documents, l'histoire aura toute sa valeur formative.

C. La conduite de la classe.

1. Il faut que l'interrogation orale concerne tous les élèves et que les questions soient graduées, elles seront donc soigneusement préparées. Un véritable enseignement est un enseignement dialogué.

2. Application de méthodes actives sous forme d'enquêtes dans le milieu local ou de recherche d'un fait précis dans un livre.

3. Il faut un cahier d'histoire dans lequel il y aura la trace de ce qui se fait en classe, renoncer au résumé et le remplacer par des définitions, un tableau ou un plan, un fond de carte...

4. Le manuel a longtemps joué un rôle néfaste car il a trop souvent été pris comme modèle. Il ne doit être utilisé que comme recueil de documents.

5. Le travail à domicile consistera à apprendre la leçon et à préparer le travail de la fois suivante (ex. : un fond de carte).

6. Nécessité des liens avec les autres disciplines :

- faire coïncider si possible, l'histoire, la géographie et l'instruction civique ;
- la coordination peut s'étendre à d'autres matières (langues, philosophie).

D. Echanges de vue avec l'assemblée.

1. Il serait fructueux de faire rédiger un résumé de la leçon à domicile en répondant à un questionnaire, ce serait moins pénible que d'étudier un texte tout élaboré.

2. En ce qui concerne le document, il deviendra peu à peu un élément de base, pas une illustration, il sera à la dimension de l'intelligence de l'élève.

3. Diffusion des moyens audio-visuels : cela dépend des rectorats, mais les dotations sont de plus en plus valables ; dans les C.E.S. et les Lycées, il est désormais possible de faire des projections, ce sont les Lycées les plus anciens qui sont les moins bien dotés.

4. Les manuels sont les reflets de l'opinion pédagogique de deux ou trois personnes, cette opinion ne correspond pas aux possibilités des élèves, les documents présentés sont rarement adaptés à leur niveau de compréhension (on évalue à 25-30 % le degré de lisibilité...).

5. Accord unanime sur la nécessité d'enrichir le vocabulaire de l'élève et de se mettre à son niveau.

I. SEANCE DU MATIN.

A. Visite de classes au Lycée de Sèvres.

1. *Première leçon* : classe de 6^e (14 élèves), professeur : M^{lle} GOGUEL.

Sujet de la leçon : « *L'agriculture en Egypte* ».

Il s'agit d'une classe expérimentale dont le programme ne correspond pas à celui qui a été communiqué par Monsieur HUBAC, il est parallèle au programme traditionnel, mais thématique. Les élèves disposent d'un classeur (renseignements à gauche, documents à droite), d'un répertoire de vocabulaire commun à l'histoire et à la géographie, du manuel de J. ISAAC (Hachette) sur l'Antiquité et d'une bande chronologique.

La classe est équipée d'une bande chronologique murale, de cartes et d'un diascopie.

Déroulement de la leçon :

Interrogation d'une élève sur la situation de l'Egypte, toute la classe y est associée.

Détermination du genre de documents nous apprenant comment les Egyptiens cultivaient (documents écrits et documents muets).

Un texte d'Hérodote est distribué aux élèves, l'auteur est situé dans le temps et dans l'espace. Lecture du témoignage et distinction entre ses différentes parties.

Explication et consignation des mots de vocabulaire dans le répertoire ad hoc. Elaboration progressive de la synthèse avec l'aide des élèves.

2. *Deuxième leçon* : autre classe de 6^e (15 élèves), même professeur.

Cette leçon est identique à la précédente, toutefois avec les variantes suivantes :

- le professeur a lu elle-même le texte ;
- le texte a été expliqué dans son ensemble et non plus paragraphe par paragraphe.

B. Echanges d'idées avec les professeurs :

L'autre partie du groupe a assisté à la deuxième leçon chez Madame MORANGE, le sujet de la leçon était la suite de la leçon de Mademoiselle GOGUEL.

Chez Mademoiselle GOGUEL, il s'agissait de demi-classes. Il y a en effet trois heures d'histoire et de géographie par semaine, dont une est dédoublée.

1. Programme :

Il comprend l'étude de deux thèmes par an : L'HOMME SE NOURRIT et LES TRANSPORTS ET LE COMMERCE. Ces thèmes sont identiques pour la géographie : étude de l'Afrique, en particulier de l'Egypte (zones climatiques, vie du paysan...).

2. Contrôles :

Chaque mois, il y a un contrôle, aussitôt qu'un ensemble a été vu.

Ces contrôles sont préparés en commun par les professeurs qui peuvent ainsi comparer les résultats dans chaque classe (questions de chronologie, de vocabulaire, de documents écrits ou muets, de localisation...).

Les interrogations sont appréciées sans l'utilisation de chiffres. Il n'existe pas de modèles de barèmes.

3. Notations :

Elles ne sont pas reportées en fin de leçon afin d'éviter de faire écrire longuement les élèves, ce qui les fatiguerait beaucoup. Ils fixent mieux lorsqu'ils notent au fur et à mesure. Par la suite, une synthèse globale peut se faire en fin de leçon. L'utilisation de dias se fait dans une seconde étape, elle constitue une preuve de ce que dit un texte.

4. Equipement du local :

Un fond de planisphère, pas de cartes imprimées (sauf sous forme d'atlas), pas de cartes partielles.

Question : il n'existe aucune bonne carte historique car la cartographie historique ne valorise que les faits politiques.

5. Actualisation :

Elle se fera : un film sur l'Egypte d'aujourd'hui sera projeté aux élèves. L'histoire régressive est rejetée car elle constituerait une source de confusions au niveau de la 6^e.

6. Vocabulaire :

Les deux professeurs se montrent rétives à l'utilisation du dictionnaire car celui-ci fournit trop fréquemment des définitions qui ne sont ni historiques, ni géographiques. Certaines notions sont trop spécialisées : ex. l'araire. Pour de tels mots, une définition approchée suffit en 6^e, même si elle n'est pas défendable sur le plan scientifique, elle sera précisée par la suite. Cela initiera les élèves à la prudence scientifique.

Question : Indiquer le genre du substantif quand celui-ci n'apparaît pas clairement (ex. : alluvions). Ne jamais dicter de définitions, mais consigner les termes tels quels.

7. Activités extra muros :

- problèmes financiers (pas de crédit) ;
- l'étude du milieu prend place le mercredi après-midi, or les salles du Louvre sont fermées ce jour-là.

8. Collaboration inter-disciplinaire : elle est possible si le professeur s'y prête.

9. Question : Critique d'un texte : il faut souligner la valeur d'un témoignage et livrer tout texte à la critique ; ex. : Hérodote juge en Grec, il serait souhaitable de lui opposer la satire des métiers.

C. « La formation des professeurs d'histoire »

Par Monsieur le Doyen L. FRANÇOIS.

1. La formation scientifique et ses liaisons avec la formation pédagogique :

a) Autrefois, le futur professeur recevait à l'Université une culture historique uniquement, son adaptation à l'enseignement se faisait aisément. Aujourd'hui, il faut non seulement une formation scientifique très solide, mais aussi une formation pédagogique. En effet, la science historique est totalement différente de ce qu'elle était il y a cinquante ans, car le champ de l'histoire s'est allongé, élargi et approfondi. La science historique a donc dû se fractionner et se spécialiser.

Si l'enseignement secondaire veut être le reflet de cette science historique, nous sommes perdus car nous ne pourrions jamais tout dire.

b) Comment assurer le passage de la science historique (globale) à un instrument de culture ?

- culture : elle permet de comprendre le monde dans lequel nous vivons, de nous y situer et d'y agir.

Pendant très longtemps, le présent a été le reflet du passé, actuellement, ce n'est plus vrai car le monde est en rapide mutation.

Il faut donc opérer un choix dans le passé.

- Chaque fois qu'on traite une question, il faut se poser les problèmes suivants :

- faire l'inventaire de ce que la science historique nous apporte et procéder à un triage ;

- tenir compte du rôle social d'une discipline, privilégier certains faits (économiques et sociaux), ce qui implique une adaptation ;
- se demander ce qui reste d'actuel dans le passé.

Exemple : Histoire d'Angleterre dans la seconde moitié du XVII^e siècle, il reste :

- 1) l'Habeas Corpus (1679) : fondement de la liberté individuelle,
 - 2) la Déclaration des Droits (1689) : fondement du régime parlementaire,
 - 3) le Traité d'Utrecht (1713) : fondement de la puissance de l'Angleterre.
- connaître le monde de la jeunesse : les trois âges (enfant, adolescent, jeune) ; la jeunesse subit l'influence de l'école parallèle, c'est-à-dire qu'elle apprend énormément par les moyens de masse (audio-visuels, mais non formatifs), c'est une concurrence redoutable pour le professeur d'histoire. L'environnement ayant changé complètement, il est indispensable d'utiliser des moyens d'enseignement nouveaux et très vigoureux ; les méthodes actives, mais en évitant la passivité de façon à « procurer aux jeunes l'excitation heureuse de la recherche et leur donner la joie de la découverte ». Il faut que la recherche aboutisse à des résultats à la mesure des élèves et que s'établisse une coopération constante avec eux.

D. La formation actuelle des professeurs d'histoire en France.

1. La formation scientifique est insuffisante : après trois ans de licence, il y a les épreuves du C.A.P.E.S., il faudrait un minimum de quatre ans.

2. Formation pédagogique : un an de stage après le C.A.P.E.S. (deux mois chez un professeur, puis deux mois chez un autre...).

Le nombre de conseillers pédagogiques est insuffisant, les jeunes professeurs sont formés par des maîtres anciens et ont tendance à les imiter, donc pas de rénovation, de plus, les deux tiers des stagiaires préparent en même temps l'Agrégation, ce travail se fait au détriment de la pédagogie. Depuis mai 1968, les stagiaires ont une charge de cinq heures par semaine, cette formule permet un « stage en responsabilité ».

Une pléthore de personnel enseignant a fait suite à une situation de pénurie, il faut y faire face, le corps social étant dans l'impossibilité d'absorber le surplus. C'est pourquoi, on envisage :

- a) de procéder au recrutement des professeurs à la fin de la seconde année universitaire ;
- b) d'introduire un concours d'aptitude, pendant deux ans, on préparera à la maîtrise (formation pédagogique légère dans des Centres de Formation ; un par Académie) ;
- c) la cinquième année, un « stage pédagogique en responsabilité ».

E. Echanges de vue.

Monsieur HUBAC fait remarquer que, en plus des cinq heures de stage en responsabilité, le professeur a six heures d'activités (de classe en classe) + deux heures en Faculté, activités de moniteur...

Question : Comment ces réformes sont-elles accueillies ?

Réponse : Opposition des syndicats de l'enseignement secondaire et opposition des universités (car on leur prend leurs étudiants...).

Question : Qui décidera des programmes ?

Réponse : Un travail de réflexion est fondamental ; réfléchir sur le rôle et la place de l'histoire dans l'enseignement secondaire.

Monsieur le Doyen François insiste sur l'importance des mouvements de jeunes ; le manque de cadres provoque une crise grave dans les maisons de jeunes, il serait souhaitable que les enseignants organisent des activités avec les jeunes, c'est en effet dans l'action qu'on connaît la jeunesse.

II. SEANCE DE L'APRES-MIDI.

« L'État des recherches en histoire, agréées par la Direction de la Pédagogie et l'Inspection Générale » par Madame MARBEAU Lucile, attachée au Service de la Recherche de l'Institut de Recherches et de Documentation Pédagogiques.

L'I.P.N. est devenu l'I.R.D.P., lié au Ministère de l'Education Nationale, son siège reste rue d'Ulm, 29, Paris V^e.

Jusqu'en 1969, les recherches étaient appliquées sur des programmes agréés par l'Inspection Générale. Depuis la réorganisation du Ministère, toute la recherche appartient à ce département. Pour toutes les disciplines, des équipes des enseignements primaire et secondaire seront associées à des chercheurs de l'enseignement supérieur. Il serait souhaitable que chaque professeur parle de ses « recherches sauvages » au sein de sa classe.

A. Nature des recherches.

Dans le cycle élémentaire, les recherches sont appliquées aux enfants de six à onze ans. Dès 1959, le but a été « d'introduire un

contenu donnant aux enfants de six à onze ans des repaires spatiaux, chronologiques et de vocabulaire de base optima ».

Les équipes d'inspecteurs et d'instituteurs travaillent dans le but de parvenir à ces objectifs.

Doctrine :

1. Comblar le trou du cours préparatoire ; les méthodes neuves de la Maternelle visent à étudier les problèmes de l'enfant de cinq à six ans, structurer les notions de temps et d'espace grâce à des jeux éducatifs.

2. Cours élémentaires 1 et 2 : étude du marché + extension (visites, films, dias...). On introduit un peu d'histoire avant la classe de sixième (utilisation de la bande chronologique).

B. Le premier cycle.

1. Deux types de recherches :

- analyse de contenu (programme officiel) ;
- analyse d'évaluation de connaissances.

Madame CITRON a établi une liste (pas impérative) de ce que le professeur enseignera et un « corpus » à l'usage des enseignants dans lequel il sera possible de puiser pour évaluer les acquisitions des élèves avant la seconde. Il y a quatre questionnaires : un à la fin de la 6^e, un en fin de 5^e, un en fin de 4^e, un en fin de 3^e, afin de tester les élèves et d'établir un barème commun.

2. Expérience de Sèvres dans le premier cycle :

Au niveau des 6^e et 5^e, il y a des classes de transition (Section III) pour les élèves faibles, ils peuvent les fréquenter jusqu'à la 3^e.

Il s'agit d'enfants « bloqués », de milieu social pauvre, de quotient intellectuel bas ou d'enfants retardés. Les cours d'histoire et de géographie sont remplacés par « l'étude du milieu », la durée des thèmes est fonction de l'intérêt des élèves. Conséquence : exercices achroniques, l'histoire devient un puzzle sans liens entre les faits.

Dans les C.E.S., il y a l'expérience des *groupes de niveau* : tous les élèves sont pris par ordre alphabétique y compris ceux de la Section III, ceci dans le souci de supprimer ces classes de transition. Il se crée ainsi une semi-hétérogénéité pour l'histoire et la géographie.

3. Le problème est de trouver un cadre de contenu commun à ces maîtres et élèves. Il faut adopter une méthode acceptable pour tous, comprendre le niveau psychologique des enfants de onze à treize ans. Des méthodes de pays étrangers ont été examinées, notamment

le système belge des thèmes qui a été repris par Madame MORANGE et Mademoiselle GOGUEL ; celles-ci estiment toutefois que le nombre de thèmes (5 en Belgique) est trop élevé, elles n'en ont retenu que deux.

Les professeurs expérimentateurs ont cherché des réponses aux critiques ; ils ont décidé d'introduire des tableaux synchroniques dans le cadre d'un enseignement diachronique : en 6^e, étude de deux temps forts du passé, arrêt synchronique de trois heures sur Athènes au V^e siècle et de trois heures sur l'empire romain au II^e siècle. En 5^e, il y aura au moins deux arrêts synchroniques (Chrétienté et Art au Moyen Age).

La pré-expérience est très libre, par la suite, les résultats seront analysés, critiqués et un schéma sera élaboré pour les classes de 5^e.

4. Au niveau des 4^e et 3^e, l'I.R.D.P. a décidé que toute l'histoire ne serait pas reprise en 4^e, mais qu'on s'orienterait vers l'histoire contemporaine (pas de thèmes systématiques). On reprendra au milieu du XIX^e siècle en 3^e.

C. Le second cycle.

1. D'autres expériences assez prometteuses débutent au niveau du second cycle ; la « contribution à une pédagogie de travail pluri-disciplinaire », est née en Sciences Economiques qui coordonne étroitement son enseignement avec celui de l'histoire, puis avec les autres.

Le Lycée MONTJERON et le Lycée Technique MARIE CURIE de Versailles verront les choses en commun : l'histoire, la géographie et l'économie seront les disciplines-pilotes.

2. Programme :

2^e : LE TRAVAIL ;

1^e : LA FRANCE ;

Terminale : LE DEVELOPPEMENT DES GRANDES PUISSANCES.

3. Il y aura aussi le Séminaire de Réflexion du second cycle, ses travaux porteront sur :

- a) la suite à donner aux expériences du premier cycle ;
- b) l'insertion dans une recherche pédagogique générale autorisée par le Ministère sur l'organisation dans les deux grands cycles (tronc commun : trois heures de civisme + quatre heures d'options).

D. Echanges de vue avec l'assemblée.

1. Travail en équipe : très apprécié au niveau des professeurs, il remplace le professeur spécialiste en tout (même au niveau de l'enseignement élémentaire).

2. Club d'histoire : M. Leboëdec en est l'animateur, après les heures de classe, des débats sur l'actualité sont organisés entre élèves et professeurs dans le second cycle. Des voyages et des activités sportives sont également mis sur pied, de telles activités créent la fraternité entre enfants et enseignants. Des personnalités sont parfois invitées au sein d'un Club UNESCO.

3. Problème de la présentation au bac : les élèves du Lycée MONTJERON le passeront de façon très détendue puisque les thèmes des 2^e, 1^{re} et Terminale recouvrent les tronçons de l'enseignement traditionnel. De plus, chaque élève est muni d'un livret scolaire dans lequel figurent les matières vues et sur lesquelles il pourra être interrogé.

4. Thèmes de cinquième :
LA CIVILISATION URBAINE
LES CROYANCES
L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ.

5. Remarque : absorber les élèves du traditionnel dans l'enseignement expérimental ne présente aucun problème, mais la réciproque n'est pas vraie...

6. En Belgique, le système des options s'est révélé désastreux à l'Athénée d'Ixelles ; en seconde, pour l'histoire, 18 inscrits sur 80...

7. Les recherches relatives à la pédagogie pluridisciplinaire ont été publiées dans le Bulletin de l'I.R.D.P.

8. Place de l'extra muros dans le cadre des échanges de classes avec des professeurs d'une région à l'autre du pays : pas encore envisagés, néanmoins la correspondance scolaire existe. Cela est préconisé surtout dans l'enseignement élémentaire. Il y a déjà des classes de mer et des classes de neige.

9. Collaboration inter-disciplinaire : dans le premier cycle, c'est une question d'état d'esprit.

JEUDI 5 NOVEMBRE

I. SEANCE DU MATIN.

« Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement de l'histoire » par Madame POINSSAC, Assistante à l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud.

A. Exposé de Madame POINSSAC.

1. Il existe en France des *Centres Régionaux de Documentation Pédagogique*, des équipes mettent à la disposition des professeurs tous les moyens audio-visuels en plus d'une bibliothèque pédagogique.

A Saint-Cloud, l'équipe de Monsieur et Madame POINSSAC forme des groupes qui s'occupent des moyens audio-visuels et qui vont les implanter dans les Lycées et Facultés. Madame Poinssac a été la promotrice de la TV scolaire et a été fortement aidée par M. l'Inspecteur HUBAC, qui a permis l'utilisation de ces moyens dans les expériences pédagogiques.

2. Il existe aussi un laboratoire à Marly qui fonctionne depuis quatre ans, on en est au stade d'observation.

Un séminaire (Office français des Techniques modernes d'enseignement) travaille pour Marly.

Moyens : utilisation de machines permettant de créer des émissions de TV scolaire pour les élèves et d'ordinateurs.

Contenus : depuis 1966, les programmes sont interprétés avec une grande liberté. Des échanges d'expériences ont lieu avec les littéraires et les mathématiques.

Malgré des difficultés de crédits, l'expérience a persévéré. Il y a la nécessité de s'initier à l'informatique, car elle va considérablement valoriser notre discipline. Il faut enseigner l'image aux élèves, or faire des images implique le recours aux documents historiques et géographiques.

Comment rationaliser l'acte pédagogique ?

- a) par des enquêtes, par interviews au niveau de 3^e sortant ; les élèves sont passionnés par l'histoire et la géographie, ils veulent comprendre le monde actuel ;
- b) secteur instruction civique : relations étroites avec le géographe au niveau du premier cycle (localisation).

B. Présentation de films (inachevés).

1. Lycée MOLIERE :

Les travaux de classes sur l'histoire ancienne (Jeux Olympiques) ont été enregistrés. Les différentes phases furent :

- a) la motivation,
- b) l'observation : analyse de documents iconographiques, lecture de textes,
- c) les travaux de groupes où chaque enfant travaille selon son propre rythme, échanges et discussions,
- d) la réception d'une émission narrative de TV scolaire,
- e) le contrôle de mémorisation et de compréhension,
- f) la créativité : les élèves font l'émission.

Echanges de vue :

- a) circuit ouvert : émission de l'ORTF passant sur antenne à heure fixe,
- b) circuit fermé : émission produite par l'établissement, adaptée au niveau des élèves et destinée à leur apprendre à lire l'image.

Dans quatre ou cinq ans, il y aura des professeurs qui auront reçu un enseignement audio-visuel, des techniciens-électroniciens aideront les enseignants à fabriquer les émissions (on n'aura pas recours à des cinéastes professionnels). Actuellement, les professeurs doivent s'initier à l'usage des machines : horaire : 15 heures/semaine + heures de réunion au sein d'une équipe (chaque après-midi).

Pour ce qui est des documents en couleurs (dias, photos, films de 8 mm), on essaiera de faire en sorte que les centres documentaires soient directement accessibles aux élèves.

Question : Monsieur l'Inspecteur Van Santbergen exprime son admiration pour tout ce travail, c'est le fruit pratique d'idées qu'il avait lui-même émises il y a longtemps. Il se réjouit de ce que les difficultés soient en voie de solution. A côté de telles réalisations, les expériences belges sont bien modestes. Dans les classes supérieures, l'histoire joue un réel rôle de synthèse, il faut toutefois éviter que les élèves reprennent le modèle dogmatique du maître, il faut trouver un moyen d'atténuer cette attitude.

En ce qui concerne le Questionnaire à Choix Multiple, il faudrait introduire cinq possibilités et habituer l'élève à être en présence de l'erreur afin de savoir la détecter. Le problème de l'informatique a été abordé avec sagesse, il est du plus haut intérêt pour les historiens. Enfin, il serait souhaitable de placer des cartons explicatifs dans le film.

Le problème majeur dans les films est de rendre compte de la « contraction pédagogique », comment condenser quatre heures de classe en un quart d'heure de film ? On ne peut faire tout apparaître dans le film.

2. Lycée MOLIERE :

Film sur l'étude de la Vie rurale au Moyen Age.

Les élèves ont réalisé leur émission : elles avaient vu trois émissions de TV scolaire en circuit ouvert. Elles ont ensuite effectué une visite aux Archives, puis elles ont procédé à l'exploitation sur le terrain (excursion au village de Théméricourt). Il y a eu collaboration entre les professeurs de lettres, de dessin et de musique, le professeur d'histoire était le chef d'équipe.

Questions : Accessibilité aux dépôts d'archives : il existe un service éducatif dans chaque dépôt d'archives ouvert aux élèves et aux professeurs, il y a souvent des expositions sur certains thèmes.

Budget pour les excursions : il n'y en a pas, mais il existe une caisse qui est alimentée régulièrement par les élèves. L'établissement prête en outre des appareils photographiques et un magnétophone.

3. Lycée RODIN :

Il s'agit d'une classe de « Première » qui était en perdition, qui refusait l'enseignement de l'histoire. Les professeurs ont alors décidé de laisser les élèves travailler librement, de choisir les programmes qui leur convenaient et d'organiser leur propre discipline.

Sujet choisi : LA COMMUNE.

Procédés employés :

- a) enquêtes des élèves,
- b) échanges des résultats,
- c) vision et critique du film : « Au temps des cerises »,
- d) interview du réalisateur du film et d'un maître-assistant en Sorbonne.

Actuellement, grâce à la non-directivité, ces élèves ont réellement acquis le goût de l'histoire.

Question : Ces trois émissions nous ont considérablement enrichis, toute l'assemblée a été séduite par l'exposé et par la démonstration par les faits. La projection de tels films serait souhaitable en Belgique, de même que l'achat du film « Au temps des cerises ».

L'après-midi était libre.

VENDREDI 6 NOVEMBRE

I. SEANCE DU MATIN.

Visite du C.E.S. de MARLY-LE-ROI.

Marly a été conçu par une équipe de professeurs de la TV scolaire, c'est actuellement un laboratoire d'essai.

L'architecture a été conçue pour l'utilisation des moyens audiovisuels ; il y a un bâtiment central, cinq pavillons en forme de trèfles et quelques constructions annexes. L'établissement est en pleine extension et ne peut recevoir à présent que 1.200 élèves, il en compte actuellement 1.100 et l'année prochaine probablement 1.400...

1. Visite du bâtiment central :

- a) une très grande salle pour séances collectives et un restaurant libre-service ;

b) un studio d'enregistrement sur magnétophone pour les émissions en circuit fermé. Deux usages :

- 1) fabriquer des émissions destinées aux élèves,
- 2) observer les comportements pédagogiques d'une classe.

Il est possible de combiner les deux.

Il y a deux caméras télécommandées, deux télélecteurs (caméras fixes où peuvent passer tous les documents : plans en relief, cartes topographiques, etc.) et une caméra mobile. En outre, deux télécinémas permettent d'insérer des séquences de films de cinéma dans une émission.

Les émissions de TV scolaire sont utilisées à 30 %.

c) un atelier de décoration :

là, le chef décorateur réalise de magnifiques plans et cartes (qui peuvent être distribués aux élèves ou passer à la TV) et des dias (destinées à l'I.R.D.P. ou à la vente).

2. Les trèfles :

Dans chaque trèfle, il y a une salle munie d'une « piscine » à gradins sur lesquels on peut s'asseoir pour assister et participer à des discussions de classes...

3. Assistance à une séance de test-contrôle dans une classe de 4^e (cours de latin) : le professeur a pu contrôler instantanément à l'aide de machines toutes les réponses et le temps que chaque élève mettait à répondre (5 à 6 secondes). Cela lui a permis de savoir le point de connaissance générale de ses élèves.

4. Emission de TV réalisée en synthèse par les élèves sur le « Premier Mai » (Cours d'instruction civique) :

- a) enquêtes (interviews sur magnétophone) ;
- b) présentation du travail ;
- c) complément grâce à une émission de TV scolaire ;
- d) débat sur le 1^{er} Mai actuellement.

Il existe un mini-studio portatif tenant en deux valises : deux caméras et un pupitre électronique. Il permet le mélange des deux images : autoscopie du professeur et des élèves en activité, l'autocorrection est donc possible. On peut ainsi analyser le comportement d'une classe devant une caméra ; les historiens sont les pionniers en ce domaine, il s'agit de la formation des professeurs de l'an 2000.

5. Echanges de vue avec Monsieur FABRE et des professeurs responsables de groupes (Monsieur FABRE est le directeur pédagogique du Centre) :

- a) recrutement des professeurs : plus de la moitié sont passés par le R.T.S. ou par les stages de Saint-Cloud et de Montrouge, d'autres sont formés de façon traditionnelle ;
- b) le Team Teaching : il constitue la base de l'organisation du travail. On utilise le studio, on diffuse des émissions et on exploite des messages. Le nouveau professeur est absorbé dans l'équipe et subit le phénomène du « melting-pot », le rejet est très rare.
Le travail en équipe apporte beaucoup ; il y a des séminaires au niveau de la recherche rassemblant tous les professeurs, mais cela n'existe pas encore dans le cadre de l'enseignement lui-même, le décloisonnement de l'établissement n'est pas encore réalisé, ce sera le travail de la deuxième tranche ;
- c) objectifs :
- voir comment la machine peut démocratiser (supprimer les distinctions entre classes sociales),
 - rationaliser l'acte pédagogique,
 - mesurer l'efficacité,
 - industrialiser l'enseignement à tous les niveaux.
- L'utilisation de machines permet de gagner un temps considérable ;
- d) composition des classes :
- les élèves appartiennent à des milieux aisés.
Les classes sont semi-homogènes : 50 % de bons élèves — 25 % de moyens — 25 % d'élèves faibles. Il y a huit quatrièmes qui ont la même composition. A certains moments, on peut établir des classes homogènes ;
- e) le testage :
- les enfants sont testés à l'entrée de chaque année scolaire et plus de deux fois en cours d'année. Il est indispensable de se tourner vers la psychologie génétique afin de déterminer les besoins et le développement des enfants. L'école est ouverte aux parents, cela a été prévu dès le départ de l'expérience ;
- f) organisation du travail :
- pas de travail à domicile, les élèves effectuent tout le travail dans les 35 heures de prestation hebdomadaire. Au niveau de la 4^e, on leur propose des sujets au sein d'un centre d'intérêt. Les élèves apportent leur documentation personnelle, une équipe rend compte à la classe, il y a débat, le professeur joue le rôle d'animateur. La collectivité élabore la synthèse ;
- g) quelques chiffres concernant la première tranche de l'expérience de Marly : un établissement tel que celui de Marly ne coûte pas plus cher qu'un établissement traditionnel.

Le coût normal d'un enfant à l'Etat est de 8.926 francs/an (établissement traditionnel) et de 5.800 francs/an (à Marly).

Le redoublement normal est de 14 %, à Marly, 5 %, cela provient de la rationalisation de l'acte pédagogique ;

h) perspective d'avenir :

il y aura un Centre d'Auto-documentation avec un documentaliste l'année prochaine ; des salles de lecture (200 places), de petites salles de travail et des cabinets de visionnement et d'audition. Ce Centre sera même mis à la disposition des adultes le soir.

II. SEANCE DE L'APRES-MIDI.

Table ronde pour l'élaboration des synthèses.

A. Remerciements.

Remerciements de MM. les Inspecteurs Van Santbergen et Delcroix.

Le colloque a été bénéfique, la projection des films a prouvé l'influence considérable de notre discipline. Il serait souhaitable que la Belgique puisse acquérir le film « Au temps des cerises » pour le projeter aux professeurs belges et l'utiliser soit en extra-scolaire, soit comme illustration (technique d'animation).

B. Rapport sur la visite à GAGNY.

1. Une partie du groupe s'est rendue au C.E.S. audio-visuel de GAGNY et a assisté à des leçons en 6^e, deux classes fortes et une classe plus faible. Les leçons étaient identiques dans les trois classes, chacune d'elles était munie d'un poste de TV.

Structure de la leçon :

- a) contrôle de dix minutes de connaissance de la matière ;
- b) projection d'un film (vingt minutes) sur l'agriculture en Egypte ;
- c) en synthèse, exploitation de ces documents.

Les classes étaient très animées.

2. Visite du studio où ont lieu les retransmissions en circuit fermé et ouvert ; deux techniciens dirigent l'enregistrement des émissions ; trois professeurs ont expliqué comment étaient organisées les émissions ; une minute de projection nécessite une heure de travail préparatoire.

Le choix des documents est très circonstancié.

Les bâtiments n'étaient pas équipés au départ, il a fallu organiser les locaux. Il y a des salles de documentation avec des techniciens et un documentaliste formés spécialement pour préparer le matériel destiné aux élèves.

3. Contacts avec trois professeurs de formation très différente : une maîtresse de transition (baccalauréat en mathématiques supérieures + un complément de formation pédagogique), un professeur certifié et un professeur agrégé. Les procédés pédagogiques sont très différents ; les élèves sont classés selon les résultats obtenus à l'école primaire et ceux de ce qui correspond à nos centres Psycho-médico-sociaux.

Il y a une très grande complémentarité entre les équipes et une grande communication avec les élèves. Chacun y apporte sa propre compétence. Le matériel a été apprécié et admiré. Cependant, pas d'accord sur les méthodes ; alors que M. Ducoudray se montrait partisan d'un enseignement scientifiquement poussé partant du document, Monsieur l'Inspecteur Van Santbergen insistait surtout sur l'aspect pédagogique, le document laissant souvent à désirer et risquant de décourager l'élève s'il n'est pas adapté aux possibilités de celui-ci.

C. Rapport sur la visite à MARLY.

Voir plus haut.

D. Echanges de vue.

1. Pour éviter la coupure entre l'enseignement moyen et l'enseignement supérieur, le contact est gardé avec la Faculté (en France, un instituteur peut devenir professeur de Faculté). On déplore que cette situation n'existe pas chez nous en Belgique.

2. Question : Comment réaliser trois classes parallèles en cours simultanés au point de vue de la grille horaire ?

D'année en année, les horaires se compliquent ; des professeurs doivent parfois venir de très loin et enseigner dans des établissements différents.

Réponse : le problème des horaires est soumis à des ordinateurs. Les expériences de Marly, Sucy, Gagny sont complémentaires, on s'y livre à des séries d'expériences sur l'emploi du temps. Ces expériences seront planifiées et les problèmes résolus. On a recherché au cours d'un stage à Orléans une doctrine qui serait commune à tous les établissements pour l'emploi du temps.

3. Les questionnaires à choix multiple :

Question : Poser des questions à réponses rapprochées ou présenter des erreurs aux élèves ?

Réponse : Cela dépend du niveau socio-culturel dans lequel on évolue, le jeu est plus facile avec des erreurs, plus pénible avec des réponses rapprochées. A la fin de 1970-71, on aura des notions plus précises à ce sujet (trois secteurs travaillent ensemble).

Il faut une préparation très poussée, des *questions univoques* sont indispensables de la part du professeur. Défaut du système : laps de temps trop rigide et impossibilité de stopper le processus d'interrogation (l'arrivée tardive d'un élève peut distraire les autres). De plus, le Q.C.M. ne permet pas de connaître les élèves, il est préférable de laisser l'élève s'exprimer. Toutefois, le mérite du système est de donner par écrit la photographie de la classe d'un seul coup (graphiques, courbes des connaissances...).

Le contrôle de connaissance est réalisable à partir de documents concrets, les élèves peuvent s'exprimer par la suite.

Question : A partir de quel degré la notion est-elle connue ?

Réponse : Chaque fois qu'il y a erreur, il faut de la prudence, c'est que le professeur a commis une faute. Idéalement, il faut que toute la classe ait assimilé la matière.

4. Le problème des élèves faibles : « Pédagogie de soutien » (cf. les cours de rattrapage en Belgique), un horaire est ajusté pour les élèves faibles (deux heures de travaux dirigés). On y a substitué actuellement un système permettant aux élèves de passer dans un groupe autre (classes A, B, C et D). Si un élève désire passer du groupe B dans le groupe C, il faut que ce passage puisse se faire sans difficulté.

Question : En Belgique, dans les classes hétérogènes, on étudie un certain programme ; chaque élève doit le connaître, on a conçu un petit livret à questionnaires (fort contesté) avec possibilité de retour continu en arrière. Ce système permet aux élèves faibles de développer leurs connaissances et aux élèves forts de continuer à progresser. Le rythme peut s'accélérer progressivement par l'insertion d'éléments de synthèses. Ce système, différent de celui de Marly, mériterait d'être approfondi.

SAMEDI 7 NOVEMBRE

Départ.

CONCLUSION GENERALE.

Un stage comme celui-ci, réunissant les responsables français et belges, a permis de cerner un certain nombre de problèmes sur le plan interdisciplinaire et international.

Il serait souhaitable de multiplier des contacts de ce genre, mais pour cela il faudrait obtenir les crédits nécessaires auprès des gouvernements respectifs.

Il sera dès lors possible d'établir des contacts nombreux et variés permettant des échanges de vue très larges sur l'enseignement traditionnel et rénové.

Le secrétaire,

C. DAMAS

aidé de Messieurs

J. DUGNOILLE et R. ROBBRECHT

et de Madame

P. BRIEGLEB.

INFORMATION HISTORIQUE

**LE POUVOIR D'ACHAT DE LA MONNAIE A ATHENES
A LA FIN DU V^e ET AU DEBUT DU IV^e SIECLE
AVANT NOTRE ERE (425-388)**

PREMIERE PARTIE

TEXTES ¹

I. — BIENS MEUBLES ET IMMEUBLES

1. Estimation de quelques fortunes.

Bien des gens paraissaient riches de leur vivant qui, après leur mort, ont démenti l'opinion que vous en aviez.

Par exemple, Ischomachos : tant qu'il vécut, tout le monde lui attribuait, paraît-il, plus de soixante-dix talents ²; or ses deux fils, au partage qui suivit sa mort, n'eurent pas même dix talents chacun. Ainsi encore Stéphanos, fils de Thallos : on le disait riche à plus de cinquante talents ; à sa mort, on vit que sa fortune n'était guère que de onze.

De même, pour la succession de Nicias : on ne l'évaluait pas à moins de cent talents — dont la plus grande partie dans sa maison ; or, Nikératos en mourant déclara lui-même ne rien laisser en fait d'argent ou d'or ; et quant à la fortune que recueillit son fils, elle ne vaut pas plus de quatorze talents.

Callias, fils d'Hipponicos, au lendemain de la mort de son père, passait pour l'homme le plus riche de la Grèce : ne dit-on pas que son grand-père avait estimé sa fortune à deux cents talents ? Eh bien, le cens qui lui est attribué aujourd'hui est inférieur à deux talents.

Il n'y a donc pas de doute : on fait de grosses erreurs aussi bien sur d'anciennes fortunes que sur de prétendus nouveaux riches. La raison en est, je crois, qu'on lance trop facilement cette affirmation : « Un tel a gagné bien des talents dans sa charge ! »

LYSIAS, Discours, XIX, 46 à 49.

Date des événements : entre 424 et 388.

¹ La plupart des textes littéraires sont extraits des éditions « Les Belles Lettres » (B.-L.). Les textes épigraphiques sont traduits par l'auteur de l'article ; pour la facilité du lecteur la référence se rapporte en général à Ch. MICHEL, *Recueil d'Inscriptions grecques*, Bruxelles, 1900 ; quelquefois à M.N. TOD, *A Selection of Greek Historical Inscriptions*, Oxford, 1946.

² Le talent équivalait à peu près à 400.000 francs belges actuels (voir plus loin l'estimation de la valeur de la drachme : un peu plus de 60 francs).

2. Récompense nationale à Lysimachos, fils d'Aristide.

A Lysimachos, un des citoyens méritants de cette époque, on octroya cent plèthres de plantations en Eubée¹, cent de terre arable, plus cent mines d'argent et quatre drachmes d'allocation journalière. Il existe à ce sujet un décret d'Alcibiade où ces dispositions sont consignées.

C'est qu'à cette époque notre pays était riche en terres et en argent, tandis qu'à l'heure actuelle... disons, pour employer un euphémisme, qu'il le redeviendra. Or, qui, à votre avis, ne préférerait aujourd'hui le tiers de ces avantages à l'immunité ?

DEMOSTHENE, *Discours*, XX, 115.

Date de l'événement : vers 415.

3. Maisons d'Athènes.

Un voleur surnommé Chalcous² s'avisa de railler Démosthène sur ses veilles et son habitude d'écrire ses discours la nuit. « Je vois bien, lui dit l'orateur, que je te gêne en gardant ma lampe allumée. Mais vous, Athéniens, ne soyez pas surpris de tous les vols qui se commettent : nous avons des voleurs « d'airain », et des murs de torchis !³ »

PLUTARQUE, *Démosthène*, II.

Date de l'événement : milieu du IV^e.

4. Taudis d'Athènes.

Toi (Pauvreté), quel bien pourrais-tu procurer, si ce n'est les brûlures gagnées aux bains, des marmots souffrant la faim et de vieilles femmes toute une ribambelle ? Le nombre de poux, de cousins, de puces, je ne t'en parle même pas, tant il y en a, qui par leur bourdonnement autour de nos têtes nous importunent, nous réveillent et nous disent : « Tu auras faim ; allons, lève-toi ! » Oui, et outre tout cela, pour manteau avoir un haillon, pour lit une litière de joncs, pleine de punaises qui tiennent éveillés ceux qui veulent dormir ; pour tapis une natte pourrie, pour oreiller une grosse pierre sous la tête ; manger au lieu de pain des pousses de mauves, au lieu de galette des feuilles de maigres raves ; pour escabeau avoir une tête de pot brisé, pour pétrin le flanc d'un tonnelet brisé lui aussi ; oui, ne te démontré-je pas que voilà une quantité de bien dont tu es cause pour tous les hommes ?

ARISTOPHANE, *Plutus*, 535 sqq.

Date : 388.

1 C'était surtout les services de son père que l'on voulait récompenser. Après sa révolte vaine de 446, l'Eubée était devenue une « terre à clérrouques ». Cent plèthres carrés = environ 9 h. (Il s'agit de la propriété de type moyen qui rapporte environ 450 dr. pour le blé (90 hl.) et 150 dr. pour les plantations, au total 600 dr., chiffre minimum définissant le cens des chevaliers).

2 Jeu de mot sur le surnom de l'interpellateur : *chalcous* signifie « l'homme d'airain ».

3. « *Perce-muraille* » était l'expression courante à l'époque pour désigner un cambrioleur. En 431, les Platéens, envahis par les Thébains, pour éviter de se faire repérer dans les rues, percèrent les murs mitoyens des maisons et parvinrent ainsi à se concerter par quartiers (cf. *THUC.* II, 3).

5. Cherté des loyers et des services.

Le peuple d'Athènes trouve encore d'autres avantages à traduire les alliés devant les tribunaux de la ville. D'abord la taxe du centième qui se lève au Pirée rapporte plus à l'Etat ; ensuite celui qui a une maison à louer en retire un plus gros loyer ; il en est de même pour celui qui loue un attelage ou un esclave ; enfin les crieurs publics font mieux leurs affaires grâce au séjour des alliés dans la ville.

[XENOPHON], *République des Athéniens*, I, 17.
(Trad. CHAMBRY ; éd. Garnier)

Date : entre 424 et 415.

6. Confort collectif.

Reconnaissant qu'il n'est pas possible à chacun des pauvres de célébrer des sacrifices et des banquets, d'avoir des temples et tout ce qui fait la beauté et la grandeur de la ville qu'il habite, le peuple a imaginé un moyen de se procurer ces avantages. L'Etat sacrifie, aux frais du trésor, une grande quantité de victimes, et c'est le peuple qui prend part aux banquets et se partage les victimes en les tirant au sort.

Des gymnases, des bains, des vestiaires, les riches, du moins quelques-uns d'entre eux, en ont dans leur maison. Mais le peuple se fait construire pour lui-même aux frais de l'Etat un grand nombre de palestres, de vestiaires, de salles de bain, et la plèbe en jouit plus que l'aristocratie et les riches.

[XENOPHON], *République des Athéniens*, II, 9-10.
(Trad. CHAMBRY ; éd. Garnier).

Date : entre 424 et 415.

7. Liste des biens confisqués à la suite du procès des Hermocopides.

... ..

15 Les biens suivants ont été vendus sous la septième prytanie de la tribu Erechtheis, le septième jour du début du mois de Gamélion, d'Axiochos, fils d'Alcibiade, de Scambonidae,

2 dr. 195 dr. un homme d'Olos¹ ;

le neuvième jour avant la fin du mois de Gamélion, d'Axiochos, fils d'Alcibiade, de Scambonidae,

1 dr., 3 ob. 130 dr. un homme de Messénie ;

le sixième jour avant la fin du mois de Gamélion, d'Adimante, fils de Leucolophidès, de Scambonidae,

1 dr. 50 dr. revenu de la terre défrichée à Ophryneion.

Somme totale : 379 dr., 3 ob. pour les biens de tous les deux.

¹ La première colonne est consacrée aux taxes, la seconde aux prix. Olos, en Crète.

Le sixième jour avant la fin du mois de Gamélion, d'Euphilètès, fils de Timothéos, de Kydathenaeon,

1 dr., 3 ob.	105 dr.	une maison à Sémachidé,
1 dr., 3 ob.	105 dr.	une propriété à Gargettos,
2 dr., 3 ob.	205 dr.	une propriété à ...
3 ob.	10 dr.	une propriété ...

Somme totale : 431 dr.

.....

IV 7 De Polystratos, fils de Dio...², d'Angylae,

2 dr., 1 ob.	202 dr.	Pistos ³ ,
1 dr.	42 dr.	revenu à Angylae.

Total avec les taxes : 247 dr., 1 ob.

De Képhisodoros, métèque habitant au Pirée,

2 dr.	165 dr.	une Thrace,
1 dr., 3 ob.	135 dr.	une Thrace,
2 dr.	170 dr.	un Thrace,
2 dr., 3 ob.	240 dr.	un Syrien,
1 dr., 3 ob.	105 dr.	un Carien,
2 dr.	161 dr.	un Illyrien,
2 dr., 3 ob.	220 dr.	une Thrace,
1 dr., 3 ob.	115 dr.	un Thrace,
1 dr., 3 ob.	144 dr.	un Scythe,
1 dr., 3 ob.	121 dr.	un Illyrien,
2 dr.	153 dr.	un Colchidien,
2 dr.	174 dr.	un jeune Carien,
1 dr.	72 dr.	un enfant Carien,
3 dr., 1 ob.	301 dr.	un Syrien,
2 dr.	151 dr.	un Méliténien, ⁴
2 dr.	170 dr.	une Lydienne.

—	—	—	une armoire à deux portes,
—	—	—	une armoire à quatre portes,
1 dr.	90 dr.		onze lits, travail milésien,
3 ob.	16 dr.		quatre tables,
3 ob.	17 dr.		un sofa avec un appui-tête,
3 ob.	10 dr., 1 ob.		une tenture unie,
—	—	—	un lit, travail milésien, avec deux appuis-tête,
—	—	—	six vases d'albâtre,
—	—	—	cinq chaises,

² Diodore ou Diodote.

³ Pistos = Fidèle, nom d'esclave.

⁴ De Mélitè, île Illyrienne, ou de Mélitè = Malte. Un métèque qui possède tant d'esclaves est sûrement un industriel (cf. texte 24).

1 ob.	6 dr., 1 ob.	un fauteuil ¹ ,
—	—	deux corbeilles,
—	—	une natte de jonc ² ,

Inscr. 564, 567 et 568 MICHEL.

Date : 414-413 ³.

8. Fortune de Stratoklès, riche agriculteur.

	Intérêt	Revenu	Capital
Domaine de Thria	8 %	12 mines	150 mines
Maison de Mélité			30 m.
Maison d'Eleusis			5 m.
Pour les deux	8,57 %	3 m.	
Créances	18 %	7 m., 20 dr.	40 m.
Meubles			
Troupeau de moutons			
Réserve de récoltes (orge, vin, fruits)			
Le tout vendu pour			49 m.
Argent comptant			9 m.
Prêt d'amitié (sans intérêt)			10 m.
Divers biens « non apparents » ⁴			37 m.
Total		5 Talents,	30 mines

ISEE, XI, 42-43.

Date : vers 395.

9. Fortune du père de Démosthène, industriel.

	Revenu net	Capital
Deux ateliers « de grande importance » :		
1. une fabrique d'épées où travaillaient 32 ou 33 esclaves valant au moins 3 m. — quelques contremaitres va- laient 5/6 m.		
Revenu net annuel (20 %)	30 m.	(150 m.) ⁵
2. une fabrique de lits avec 20 esclaves valant en moyenne 2 m.		

¹ Par conjecture.

² La suite de l'inscription est très mutilée : y figurent encore, sans qu'on puisse y lire aucun prix : 2 manteaux, 2 couvre-lits, une étoffe jaune, 2 brides, 4 coffrets, 2 coussins, 21 couvertures.

³ Il s'agit des comptes des *pôlètes* (magistrats dont les attributions comprennent notamment la vente des biens confisqués en vertu d'une sentence du tribunal) dans l'affaire de la mutilation des Hermès par Alcibiade et ses compagnons (cf. THUC. VI, 27-28).

La dernière liste est celle du mobilier d'Alcibiade (cf. TOD, n° 80). La valeur de la garde-robe et de l'ameublement de celui-ci ne devait pas atteindre les mille drachmes (cf. infra, le mobilier de Démosthène un demi-siècle plus tard). Le luxe, tant vanté, de la maison d'Alcibiade était à l'échelle du train de vie modeste des Athéniens de l'époque.

⁴ La distinction entre « biens apparents » et « biens non apparents » qui intervient dans les procès de succession semble avoir été assez élastique : théoriquement les « biens apparents » sont les immeubles, et les « biens non apparents » les biens meubles, propriété plus précaire, comprenant les meubles, les outils, les esclaves, l'argent comptant. Or l'auteur, qui avait commencé par estimer la fortune laissée à sa mort par Stratoklès à 5 talents, 30 mines, clôture son énumération au prêt d'amitié de 10 m. — jusque-là, cela ne fait que 4 T., 53 m. — et il ajoute qu'il ne mentionne que la fortune apparente, avouée par les adversaires.

⁵ Les chiffres entre parenthèses sont établis par conjecture, soit sur les données du texte lui-même, soit d'après les renseignements de l'époque.

Revenu net annuel (15 %)	12 m.	(80 m.)
Revenu des 2 ateliers : 18 % ¹	42 m.	230 m.
Prêt d'un talent d'argent		
Revenu annuel : 12 %	7 m., 20 dr.	60 m.
Réserve de matières premières :		
ivoire, fer, bois		80 m.
noix de galle ² , bronze		70 m.
Une maison (revenu ordinaire ⁴ 8 %)	(2 m., 40 dr.)	30 m.
Mobilier :		
meubles, vases, bijoux, vêtements		100 m.
Argent comptant		80 m.
Placements :		
armateur Xoutos (rev. moyen 30 % ⁴)		70 m.
banquier Pasion	(21 m.)	24 m.
banquier Pylade		6 m.
prêt à Démomélès		16 m.
prêts divers		60 m.
	(rev. moyen 12 %)	(12 m., 72 dr.)
Revenu total annuel (13,3 %)	(1 T., 25 m., 32 dr.)	13 T., 46 m. ⁵

DEMOSTHENE, XXVII, 816-817.

Date : se réfère à l'année 377, à la mort de son père.

10. Contrat de location d'une propriété.

Voici à quelles conditions les habitants d'Aixoné⁶ louent la terre de Phelléis à Autoclès, fils d'Autéas, et à Autéas, fils d'Autoclès, pour quarante ans, au prix de 152 drachmes par an, moyennant quoi ils pourront la planter et la cultiver de toute autre manière qu'ils voudront.

Ils paieront le loyer au mois d'Hécatombéon⁷ ; s'ils ne le font pas, les Aixonéens auront la faculté de saisir les récoltes de la propriété et tout autre bien appartenant au débiteur.

Il ne sera permis aux Aixonéens ni de vendre ni de louer la propriété à personne d'autre jusqu'à l'expiration des quarante années.

Si les ennemis empêchent ou détruisent les récoltes, les Aixonéens recevront comme loyer la moitié des produits de la terre.

A l'expiration des quarante années, les fermiers remettront inculte la moitié de la terre et les plantations en même quantité qu'aujourd'hui sur la propriété ; les Aixonéens y enverront un vigneron les cinq dernières années.

1 Revenu normal pour l'époque ; cf. LYSIAS, frg. XXXVIII, 2.

2 Produit naturel qui était employé à la fois comme cire et teinture pour le bois.

3 Cf. ISEE, XI, 42.

4 Cf. C'était l'argent placé sur les navires de commerce qui rapportait le plus gros intérêt (de 20 à 40 %, cf. DEMOSTH., XXXIV, 23 et XXXV, 10), parce que les risques étaient énormes : le prêt n'était pas remboursé en cas de naufrage.

5 PLUTARQUE (DEM. 4, 3) l'évalue à « un peu moins de 15 talents ».

6 Un dème de l'Attique. Le dème est une sorte de canton, avec une administration autonome, le magistrat principal en est le démarque.

7 7^e mois du calendrier athénien, il correspond à la fin du mois de juillet.

La durée du bail commence, pour la récolte de Déméter ¹ sous l'archontat d'Eubule, et pour les plantations sous l'archontat suivant.

Les trésoriers de la démarchie (cf. note 6, p. 50) de Démosthénès feront graver ce contrat sur des stèles de pierre à placer, l'une dans le temple d'Hébé², à l'intérieur, l'autre dans le portique public³; ils dresseront sur la propriété des bornes d'au moins trois pieds, deux de chaque côté.

Si quelque impôt est établi sur la propriété au profit de la cité, les Aixonéens le paieront, et si les locataires le paient, ils le déduiront de leur loyer.

Il est interdit à quiconque de transporter de la terre de terrassement ailleurs que sur le fonds lui-même.

Si quelqu'un propose ou fait voter une proposition contraire à ces conventions, avant l'expiration des quarante années, il peut être cité en justice par les fermiers comme responsables d'un dommage⁴.

Inscr. 1354, MICHEL.

Date : 346/5.

II. — ALIMENTATION

11. Détresse du paysan réfugié dans la cité¹.

Je regarde au loin du côté de mon champ, amoureux que je suis de la paix ; j'ai la ville en horreur et pleure mon village, lequel jamais encore ne m'a dit : « achète du charbon », « du vinaigre », « de l'huile » ; qu'ignorait le mot « achète », mais de lui-même apportait tout, sans qu'il y eût cette scie « achète ». Aussi je suis venu cette fois bien décidé à crier, à interrompre, à invectiver tout orateur qui parlera d'autre chose que de paix.

ARISTOPHANE, *Les Acharniens*, 32 sqq.

Date : 425.

12. Le Bonheur de vivre à la campagne, la paix retrouvée.

Quelle joie, quelle joie j'éprouve d'être délivré du casque, et du fromage, et des oignons ? Ce que j'aime, ce ne sont pas les combats, mais, assis au coin du feu, de boire à qui mieux mieux avec des camarades, après avoir allumé le plus sec de mon bois, les souches arrachées en été ; de griller des pois chiches, de rôtir des glands de hêtre, tout en baisant la Thratta, pendant que ma femme se lave.

¹ = les céréales.

² Hébé, déesse de la jeunesse.

³ En grec : la lesché ; il s'agit d'une sorte de portique où les habitants d'une ville pouvaient se réunir.

⁴ Le revenu d'une ferme était estimé à 12 % ; comme en cas de guerre, la cité se contente de la moitié du revenu réel, on peut supposer que la location est faite à 8 %. Or, 152 est divisible par 8. La valeur de la propriété serait donc de 1900 drachmes, ou dix-neuf mines : à 60 dr. le plèthre (8,70 ares ; cf. tableaux des prix) cela fait un peu plus de 2 1/2 ha.

⁵ Dès le début de la guerre du Péloponèse (431), sur les conseils de Périclès qui prévoyait l'invasion de l'Attique, un grand nombre de paysans se réfugièrent dans la ville d'Athènes.

Car rien n'est plus agréable, une fois les semailles faites, que de voir le dieu bruiher et d'entendre un voisin vous dire : « Dis-moi, qu'allons-nous faire à cette heure, Comarchidès ? J'aimerais bien, moi, boire mon soule, pendant que le dieu nous fait du bien. Allons, femme, fais griller trois chénices de haricots, mêles-y des grains de froment et sors-nous des figues. Que Syra crie à Manès de quitter le champ, car il est impossible absolument d'ébourgeonner la vigne aujourd'hui, ni de travailler la boue, vu que le champ est détrempé. Et que de chez moi on apporte la grive et deux pinsons. Il y avait aussi du petit lait au logis et quatre morceaux de lièvre ; à moins que la belette n'en ait emporté hier soir ; car il y avait là-dedans je ne sais quel bruit et quel remue-ménage. Apportes-en, garçon, trois pour nous et donnes-en un au père. Demande à Eschinadès des myrtes, des branches avec leurs baies, et qu'en passant l'on crie à Charinadès de venir boire une rasade avec nous, puisque le dieu nous est propice et se rend utile à nos labours.

ARISTOPHANE, *La Paix*, 1127 sqq.

Date : 421.

13. Frugalité des Grecs.

Les Perses mangent peu de plats de résistance, mais beaucoup de plats de desserts qui ne sont pas tous servis en même temps ; c'est ce qui leur fait dire que les Grecs, quand ils sont à dîner, s'arrêtent ayant encore faim, parce qu'après le repas véritable on ne leur présente rien qui en vaille la peine, mais que si on leur présentait quelque chose de tel, ils ne s'arrêteraient pas de manger ¹.

HERODOTE, I, 133.

Date : vers 440.

— O homme qui as désiré apprendre de nous la grande sagesse, que tu seras heureux parmi les Athéniens et les Hellènes, si tu as de la mémoire, si tu es méditatif et si l'endurance siège en ton âme ; si tu ne te lasses ni de rester debout ni de marcher, si tu sais supporter le froid sans trop d'humeur et ne tiens pas à déjeuner, si tu t'abstiens et de gymnases et des autres sottises...

— Eh bien, pour ce qui est d'avoir une âme dure, un zèle ennemi du sommeil, un estomac frugal fait aux privations, se contentant de salade pour dîner, sois sans souci ni crainte, à cet égard, je pourrais servir d'enclume.

ARISTOPHANE, *Nuées*, 412 sqq.

Date : 423.

14. Rêve d'abondance.

Qu'il est doux, ô hommes, d'être dans le bonheur, surtout quand on n'y a rien mis du sien ! Un amas de biens a fondu sur notre maison,

¹ « Puisque, faute de mieux, ils absorbent de suite tout ce qu'on leur présente comme dessert. Le dessert, rassemblé chez les Grecs à la fin du repas, semble vouloir tenir la place d'un plat solide ; réparti comme il l'est chez les Perses, il ne sert de façon manifeste qu'à amuser la gourmandise et non pas à assouvir la faim ». (Note de LEGRAND).

sans que nous ayons rien fait de mal. A ce prix être riche est une douce chose alors. La huche est pleine de blanche farine, les amphores de vin noir qui fleurissent bon ; tous nos meubles sont remplis d'or et d'argent, que c'est merveille. La citerne regorge d'huile, les lécythes d'essences à pleins bords, l'étage supérieur de figues sèches. Chaque vinaigrier, plat, marmite est devenu d'airain ; nos plateaux tout pourris où l'on mettait le poisson sont en argent, comme on peut voir. Notre lanterne est devenue tout à coup d'ivoire. C'est avec les statères que nous autres serviteurs nous jouons à pair ou non, avec des pièces d'or ! Nous ne nous torchons plus avec des pierres mais avec des tiges d'ail par délicatesse, chaque fois. Et maintenant le maître à l'intérieur immole un porc, un bouc et un bélier, une couronne sur la tête. Moi, la fumée m'a fait sortir ; je ne pouvais plus rester là-dedans, car elle me mordait les paupières.

ARISTOPHANE, *Ploutos*, 802 sqq.
Date : 388.

15. La tenderie.

Jusque dans les sanctuaires il n'est pas d'oiseleur qui contre vous ne tende lacets, pièges, gluaux, collets, réseaux, filets, trappes. Une fois pris, ils vous vendent en masse, et les acheteurs vous tâtent. Encore, puisqu'il leur plaît d'en user ainsi, ne se contentent-ils pas de vous servir rôtis, mais ils répandent sur vous du fromage râpé, de l'huile, du silphium, du vinaigre ; puis, ayant trituré une autre sauce douce et onctueuse, ils la versent sur vous toute bouillante, comme sur des charognes.

ARISTOPHANE, *Oiseaux*, 525 sqq.
Date : 414.

16. Quelques prix ¹.

B. Emoluments ² sacerdotaux de la prêtresse de la Paix	5 dr.
Quant aux peaux des bêtes sacrifiées, pour la peau de toute victime parfaite ³	3 dr.
Une portion de viande.	
Pour deux demi-hectés ⁴ de blé	3 ob.
Pour une cotyle de miel	3 ob.
Pour trois cotyles d'huile	1 1/2 ob.
Pour du bois à brûler ⁵	2 ob.
Et pour sa table, une cuisse, la côte de la hanche et une demi-tête en saucisse.	

Inscr. MICHEL, 673.
Date : début du IV^e.

¹ Il s'agit d'un fragment d'un règlement religieux.

² Il semble que ces émoluments aient été payés à l'occasion de certaine(s) cérémonie(s), sans doute pour 10 jours, à raison de 3 oboles par jour ; en effet la consommation de blé était en moyenne par an de 36 hectés = 3 hl.

³ La prêtresse ne recevait pas la peau, mais le prix.

⁴ L'hecté (ou setier), la 6^e partie d'un médimne (45 l. 60), valait 7 l. 6 et contenait 32 cotyles de 0 l. 24 en solide. La cotyle liquide valait un peu plus : 0 l. 27.

⁵ Sans doute une charge d'âne de broussailles.

III. — TRAVAIL ET SALAIRE

17. Obligation du travail à Athènes.

Un Spartiate, se trouvant à Athènes un jour où les tribunaux fonctionnaient, apprit qu'on venait de condamner pour cause d'oisiveté un citoyen qui s'en retournait chez lui fort triste, accompagné de ses amis qui se désolaient avec lui et partageaient sa peine ; ce Spartiate, alors, pria les gens qui étaient avec lui de lui montrer cet homme « condamné pour avoir vécu en homme libre », tant les Lacédémoniens étaient convaincus qu'il n'appartient qu'à des esclaves d'exercer un métier et de travailler pour gagner de l'argent !

PLUTARQUE : *Lycurgue*, 24.

Date de l'événement : milieu du V^e.

18. Les travaux publics.

A ceux qui avaient l'âge et la force de faire la guerre, le trésor public fournissait abondamment de quoi vivre ; mais pour la masse ouvrière, qui n'était pas enrôlée, Périclès ne voulait ni qu'elle fût privée de salaire ni qu'elle en touchât sans travailler et sans rien faire. En conséquence, il proposa résolument au peuple de grands projets de constructions et des plans d'ouvrages qui mettraient en œuvre beaucoup de métiers et demanderaient beaucoup de temps. De la sorte, la population sédentaire aurait le même droit que les matelots et les soldats en garnison ou en expédition d'être aidée et de toucher sa part des fonds publics.

On disposait comme matières premières, de marbre, cuivre, ivoire, or, ébène, cyprès ; on avait pour les travailler et les mettre en œuvre des corps de métiers : charpentiers, sculpteurs, forgerons, tailleurs de pierre, doreurs, ivoiriers, peintres, incrusteurs, ciseleurs ; pour le transport et le convoi des matériaux : sur mer, des marchands, matelots et pilotes ; sur terre, des charrons, voituriers, cochers, cordiers, tisserands, bourrelliers, cantonniers et mineurs. Chaque métier disposait, ainsi qu'un général de son armée à lui, de la foule des ouvriers non spécialisés et des manœuvres, qui étaient comme l'instrument et le corps à son service.

C'est ainsi que les besoins distribuaient et disséminaient le bien-être sur presque tous les âges et toutes les conditions.

PLUTARQUE, *Périclès*, 12.

Date : discours de P. prononcé vers 440.

19. Les fêtes, la politique, les tribunaux.

La principale cause de la lenteur dans l'expédition des affaires, c'est la multitude des affaires qui les empêche de satisfaire tous les solliciteurs.

Comment le pourraient-ils, quand tout d'abord, ils ont plus de fêtes à célébrer qu'aucune cité de la Grèce, et que pendant ces fêtes il y a des affaires publiques qu'il n'est guère possible d'expédier ; quand ensuite ils ont à juger plus de procès civils, d'affaires d'intérêt public et de redditions de compte qu'on n'en juge dans le reste du monde ; quand d'autre part le sénat doit régler tant de questions relatives à la guerre, tant de questions relatives à la rentrée des impôts, tant de questions relatives à la législation, tant d'affaires concernant l'administration journalière, tant d'affaires concernant les alliés ; quand il lui faut en outre percevoir le tribut et s'occuper des arsenaux de la marine et des temples ? Qu'y a-t-il d'étonnant que les Athéniens, surchargés de tant d'affaires, soient hors d'état de répondre à toutes les requêtes ?

[XENOPHON], *République des Athéniens*, III, 2.
(Trad. Chambry, éd. Garnier).
Date : entre 424 et 415.

20. Comptes de l'Erechtheion.

... à deux hommes ayant reçu ...

à Sosias, demeurant à Alopèké	1 dr.
à Sindron	1 dr.

A ceux qui ont posé la toiture, ceux qui ont amené la panne de brisis¹ dans son siège et les autres pannes chacune dans son siège :

à Manis, demeurant à Collytos	1 dr.
à Croesos, demeurant à Scambonidae	1 dr.
à Andréas, demeurant à Mélité	1 dr.
à Prépon, demeurant à Agrylae	1 dr.
à Mèdos, demeurant à Mélité	1 dr.
à Apollodoros, demeurant à Mélité	1 dr.

Aux six hommes qui ont enlevé les échafaudages des colonnes du portique :

Teucros, demeurant à Kydathénaion	1 dr.
Kerdon, fils d'Axiopèithos	1 dr.
Croesos, demeurant à Scambonidae	1 dr.
Prépon, demeurant à Agrylae	1 dr.
Kephisodore	1 dr.
Spodias	1 dr.

A ceux qui ont placé les échafaudages pour les peintres à l'encaustique, à l'intérieur, sous la toiture

à Manis, demeurant à Collytos	1 dr., 3 ob.
-------------------------------	--------------

A ceux qui ont enlevé les échafaudages

à Prépon, demeurant à Agrylae	1 dr.
à Mèdos, demeurant à Mélité	1 dr.

Total pour le salaire des manœuvres	84 dr., 4 ¹ / ₂ ob.
-------------------------------------	---

¹ Le versant inférieur d'un comble.

Aux scieurs travaillant à la journée, deux hommes, seize jours, une drachme par jour pour chacun :

à Rhaedios demeurant à Collytos et à son aide 32 dr.

Aux scieurs travaillant à la journée dans la troisième douzaine de jours (de la prytanie), voliges pour la couverture, sept jours, une drachme par jour, deux hommes :

à Rhaedios demeurant à Collytos et à son aide 14 dr.

Total pour les scieurs 46 dr.

Aux peintres à l'encaustique, à celui qui a peint à l'encaustique la cimaise qui est sur l'architrave de l'intérieur, pour chaque pied : cinq oboles,

Entrepreneur : Dionysodore, demeurant à Mélité,
caution : Heracleidès d'Oa 30 dr.

Total pour les peintres à l'encaustique 30 dr.

... ..¹

Traitements²

à l'Architecte Archilochos d'Agrylae 37 dr.
au sous-secrétaire Pyrgion 30 dr., 5 ob.

Total des traitements 67 dr., 5 ob.

Inscr. 572, MICHEL.

Date : 409.

IV. — METAUX PRECIEUX ET MONNAYAGE

21. Comptes du sanctuaire d'Athéna.

Secrétaire : Kichesippos. Concerne la statue³.

Epistate⁴ : Myrrinousios. Recette : 100 talents des trésoriers pour lesquels est secrétaire Démocratos du dème de Xypété ;

trésoriers : Ktésion, Strosias, Antiphatès, Ménandros, Thymocharès, Smokordos, Phéidélidès⁵.

De l'or a été acheté

87 Tal.	Estimation	6 Tal.
4652 dr.	du poids ⁶	1618 dr.
5 ob.		1/2 ob.

¹ La rubrique qui concerne les orfèvres a été omise dans cette traduction, les chiffres étant illisibles, de même le total général qui est sans intérêt pour cette étude.

² Les traitements sont fixes par prytanie (36 jours) : à raison de 28 jours de travail, cela donne, par jour, 1 dr. 2 oboles pour l'architecte et 5 oboles pour le sous-secrétaire.

³ Il s'agit de la statue chryséléphantine d'Athéna, œuvre de Phidias. Le poids de l'or employé pour la statue était de 40 talents selon THUCYDIDE (II, 13), de 50 T., selon EPHOROS (frgt. 119), de 54 selon PHILOCHOROS (frgt. 97).

⁴ Intendant.

⁵ Les trésoriers du sanctuaire ; ils étaient dix (sept seulement sont nommés ici) et avaient la garde des trésors d'Athéna.

⁶ Pour les poids et monnaies, voir tableau, p. 61.

Donc 1 gr. d'or = 3,20 dr. et le rapport or/argent est de 1/13,99. Restauration par conjecture combinée (cf. 6/1, p. 57).

De l'ivoire a été acheté

2 Tal. ...
743 dr. ...

Inscr. 558, MICHEL ; 47, TOD.
Date : vers 440.

22. Comptes du sanctuaire d'Athéna.

Aux épistates dont Anticlès est le secrétaire, sous le quatorzième conseil, dont Métagène est le premier secrétaire ; sous l'archontat de Cratès à Athènes.

Recette de cette année :

1470 dr. Reliquat de l'année précédente.
70 st. Statères d'or de Lampsaque.
27 1/6 st. Statères d'or de Cyzique.
25.000 dr. Des trésoriers de la déesse dont le secrétaire est Cratès de Lamptrae.
1372 dr. Or acheté, estimation du poids : 98 dr.¹
1305 dr. Ivoire acheté, estimation du poids : ... Tal.², 60 dr.

Inscr. 52, TOD.
Date : 434/3.

23. Monnaie athénienne.

Souvent il nous a paru que cette ville en use avec les mauvais et honnêtes citoyens comme avec la monnaie ancienne et l'or nouveau³. Des pièces anciennes, non falsifiées et reconnues les meilleures de toutes les monnaies⁴, seules bien frappées et bien sonnantes ayant cours partout chez les Hellènes et chez les Barbares, de celles-là nous ne faisons aucun usage, mais nous employons ces méchantes pièces de cuivre frappées d'hier et d'avant-hier d'une très mauvaise frappe.

ARISTOPHANE, *Les Grenouilles*, 718 sqq.
Date : 408.

— Ne te rappelles-tu pas le décret sur le sel ?

— Oui.

— Et celui que nous votâmes sur les fameuses pièces de cuivre, ne t'en souvient-il pas ?

— Oui, même que cette monnaie-là m'a porté malheur. Comme je venais de vendre du raisin, je démarrai, ayant la bouche pleine de pièces de cuivre, puis je m'en allai à l'Agora pour acheter de la farine.

¹ Donc 1 gr. d'or = 3,21 dr. et le rapport or/argent est de 1/14. Restauration par conjecture combinée (cf. 6, p. 56).

² Dans les deux inscriptions le poids de l'ivoire est malheureusement effacé : dans la seconde, il semble que ce soit deux ou trois talents.

³ En réalité, le terme grec χρυσιον s'appliquait aux pièces d'électrum qui avaient l'aspect de l'or, mais ne contenaient pas beaucoup plus que 50 % de ce métal.

⁴ La monnaie athénienne du V^e siècle était connue sur tous les marchés pour son bon aloi (983 millièmes de fin).

Ensuite, au moment où je venais de tendre mon sac, le héraut cria : « Que personne n'accepte aucune pièce de cuivre désormais, l'argent seul a cours. »

ARISTOPHANE, *L'Assemblée des Femmes*, 813 sqq.
Date : 392.

24. Monnaies étrangères et réserves métalliques.

Pison jura sur la tête de ses enfants et sur la sienne de me sauver la vie pour un talent. J'entre alors dans ma chambre, et j'ouvre mon coffre. Pison s'en aperçoit, entre à son tour, et, voyant le contenu, il appelle deux de ses aides et leur ordonne de s'en saisir.

Ce n'était plus seulement la somme convenue, juges, mais trois talents, quatre cents cyzicènes, cent dariques et quatre coupes d'argent : je lui demandai de me laisser au moins de quoi voyager. « Tu devras t'estimer heureux, me répondit-il, si tu as la vie sauve »...

Mon frère une fois mort, ils l'emportèrent hors de la prison ; mais au lieu de laisser le convoi partir d'une des trois maisons qui nous appartenaient, ils louèrent un hangar pour y exposer le corps. Nous avions beaucoup de manteaux, mais quand on en demanda, ils n'en donnèrent pas un seul pour les funérailles ; ce furent nos amis qui fournirent, l'un un manteau, l'autre un coussin, chacun enfin ce qu'il pouvait avoir, pour l'ensevelir.

Ils avaient à nous sept cents boucliers, ils avaient de l'argent et de l'or en quantité, du cuivre, des bijoux, des meubles, des vêtements de femmes plus qu'ils n'avaient jamais espéré en prendre, sans parler de cent vingt esclaves, dont ils gardèrent les meilleurs pour eux, abandonnant le reste au trésor...

Ainsi, ils ne nous laissaient même pas, par pitié, la moindre parcelle de notre fortune.

LYSIAS, XII, 10, 11, 18 à 20.
Date : 403.

DEUXIEME PARTIE

SYNTHESE

L'archéologue, à l'occasion d'une découverte, le philologue classique, lors de l'étude d'un texte et même le numismate qui se livre à des recherches d'histoire économique sont toujours extrêmement embarrassés de déterminer le pouvoir d'achat de la monnaie dans l'antiquité.

En un sens, ils sont excusables puisque les historiens eux-mêmes, qui se sont intéressés d'abord presque exclusivement à l'histoire politique, puis à l'histoire économique, commencent seulement à se tourner vers l'histoire sociale et, après avoir étudié les finances des Etats, en arrivent à se pencher sur le budget des simples citoyens.

Certes, cette étude n'est-elle pas toujours facile vu l'imprécision générale des renseignements en la matière, les valeurs quotidiennes n'ayant pas été jugées dignes d'être mentionnées ni de passer à la postérité : elles ne sont souvent connues que par d'assez vagues allusions.

Cependant, cela m'a toujours paru une dérobaie de prétendre que le pouvoir d'achat est impossible à déterminer pour les monnaies anciennes puisque le genre de vie du passé lointain n'a quasi plus rien de commun avec le nôtre, surtout dans nos pays à haute technicité.

Or, lorsqu'on possède pour une époque assez de documents chiffrés, on peut répondre à la question grâce à la comparaison des prix des produits de première nécessité, ceux dont la consommation est assez permanente. C'est ce que je vais tenter de faire pour la monnaie grecque.

Mais sous peine de confusion, il est nécessaire, en pareil sujet, de délimiter de la manière la plus restreinte le champ de l'investigation. Il faut d'abord se localiser dans l'espace. Tout historien, comme tout numismate, sait que la monnaie grecque a couvert un territoire immense qui ne le cède en rien à celui de l'empire romain, mais aussi que chaque cité de quelque importance a mis son point d'honneur à battre sa propre monnaie. Comme presque tous les auteurs et les historiens de l'époque classique dont nous avons gardé les œuvres sont athéniens, nous nous bornerons à Athènes et l'Attique. Il est donc évident qu'un prix cité dans un document qui provient de Sicile ne peut entrer dans la liste des prix qui avaient cours à Athènes et inversement que le résultat du calcul du coût de la vie à Athènes ne peut être appliqué à Marseille, ni à Alexandrie, ni à Olbia, ni à Bactres !¹

Cette limitation dans l'espace n'est cependant pas encore suffisante : elle doit se faire aussi dans le temps. En effet, il faut détruire l'illusion aussi trompeuse pour l'esprit que pour l'œil de l'éloignement qui raccourcit les distances. Les siècles passés ont duré cent ans, comme durera le nôtre ; et en cent ans, il se passe bien des choses, surtout dans une civilisation aussi dynamique que celle des Grecs anciens. Or, cette civilisation elle-même a brillé pendant plus de vingt siècles et rien que la période de monnayage autonome d'Athènes s'est étendue sur six siècles, depuis Solon jusqu'à Auguste. De plus, l'étude comparative des documents chiffrés nous révèle qu'en Attique, en moins de trois siècles — de Solon (vers 600) à la mort d'Alexandre (323) — le coût de la vie a sextuplé !

1. Au V^e, le continent grec lui-même, sauf Corinthe ne suit que de loin l'évolution d'Athènes : au IV^e siècle, il la rattrape (cf. les pièces de comptabilité relatives à Epidaure, Delphes, etc.) ; mais en Sicile, les prix restent plus bas qu'en Grèce et il en est de même des territoires reculés : par exemple, dans le Pont, sous Mithridate Eupator VI (120-63), les prix sont encore extrêmement bas et supposent un état du marché très différent de celui que l'on constate sur les bords de la Méditerranée (cf. CAVAIGNAC, *L'économie grecque*, p. 33 et 73).

<i>Date</i>	<i>Prix du blé ¹</i>	<i>Indemnité à l'Assemblée</i>
Vers 600	1 dr. le médimne	
450	2 dr.	1 obole
400	3 dr.	
350	6 dr.	3 oboles
330	9 dr. (exceptionnel)	6 oboles
300	6 dr.	

Cette progression impressionnante traduit une conjonction de plusieurs phénomènes comme l'augmentation de la population, l'accroissement de la production et aussi l'afflux du numéraire (depuis 483, exploitation intense des mines du Laurion) ².

Il est donc nécessaire de s'en tenir à la période la plus étroite possible : celle d'une génération. Dès lors, la mieux connue pour tout ce qui touche à la vie quotidienne est sans conteste celle qui est contemporaine d'Aristophane, dont les comédies conservées ont été représentées entre 425 et 388. Outre cette œuvre qui est une mine précieuse de renseignements sur les taux des salaires, les prix de nombreuses denrées alimentaires, de divers objets et de menus services ³, nous possédons, de la fin de la même époque (403-388), quelques discours judiciaires de Lysias où sont abordées des discussions pécuniaires, et d'Isée où sont traitées des affaires de succession. Enfin, pour toute cette période, nous disposons de plusieurs inscriptions qui donnent des indications sur la fortune de citoyens de différentes classes, sur les salaires, le prix des matériaux de construction et de certaines denrées alimentaires.

D'autres périodes ont dû être écartées pour les raisons suivantes : celle de Solon (600-560), la seule qui ait connu un dirigisme économique, parce que malheureusement les renseignements sur les prix sont rares et tardifs et que d'ailleurs l'économie de cette époque est encore fort rurale ; celle de Périclès (460-430), qui assiste au développement de l'économie urbaine à Athènes, mais qui néanmoins est mieux connue en ce qui concerne l'organisation politique que pour la vie quotidienne (assez peu de documents écrits contemporains) ; la période hellénistique (III^e et II^e siècles), pour laquelle nous sommes très bien renseignés

¹ Dans l'Antiquité, et même jusqu'à la révolution industrielle, le niveau de vie du peuple dépendait étroitement des récoltes de céréales.

² Expression fiscale du renchérissement : au cours du V^e siècle, le tribut des alliés dans l'empire athénien, établi sur une base économique, n'a subi que des modifications partielles et pour des raisons politiques. Mais à la suite de l'augmentation du coût de la vie, il a été revu en 425/4. On constate que dans l'ensemble il a été plus que doublé. Comme aucune réaction violente ne semble s'être produite (Thucydide n'en parle pas), on peut penser que l'Etat athénien n'a procédé qu'à une réévaluation raisonnable. Cf. CAVAIGNAC, *Econ. gr.*, p. 75.

³ Evidemment, les chiffres cités par Aristophane doivent être interprétés dans leur contexte littéraire (il s'agit de comédies bouffonnes) et historique (plusieurs furent écrites pendant la guerre du Péloponnèse au cours de laquelle les prix subissaient des fluctuations).

sur les prix pratiqués dans l'île de Délos, devenue un des plus importants marchés internationaux ; théoriquement, les prix devaient être à peu près pareils à Athènes, qui n'était qu'à une petite journée de navigation, en fait ils subissaient d'assez fortes fluctuations puisque la cité, entrée en décadence, ne les maîtrisait plus et que d'ailleurs la distinction des fortunes s'était aggravée : il y avait plus de riches, mais aussi plus de pauvres qu'à la fin du V^e et au début du IV^e siècle.

Avant de présenter en un tableau synoptique la comparaison entre les indemnités et salaires et les denrées et services, voici un bref rappel du système monétaire athénien, à la fin du V^e siècle.

Parmi les *monnaies d'usage*, ou monnaies réelles, l'unité est la drachme (4,36 g d'argent). La drachme a comme multiples, le didrachme (8,72 g) et le tétradrachme (17,46 g).

L'obole (0,72 g) vaut un sixième de drachme. L'obole a comme multiple le triobole (2,18 g) et comme sous-multiple le tritémorian (3/4 d'obole, 0,54 g), l'hémiobole (0,36 g), le tétartémorian (1/4 d'obole, 0,18 g) et même l'hémitétartémorian (1/8 d'obole, 0,09 g)¹.

Comme *monnaies de compte*, ou plus exactement mesures de monnaies — les grandes quantités de monnaies n'étaient pas comptées, mais évaluées au poids —, on utilisait la mine (436 g) : il fallait cent drachmes pour obtenir ce poids, et le talent (26,160 kg) : il fallait six mille drachmes pour équilibrer un talent.

1 talent	= 60 mines ou 6.000 drachmes
1 mine	= 100 drachmes
1 drachme	= l'unité ou 6 oboles
1 obole	= 1/6 de drachme

Pour la période concernée, Athènes n'a pratiquement émis que des pièces d'argent ; elle a bien frappé en période de crise, en 407, quelques statères d'or de mauvais aloi, mais ceux-ci furent bientôt retirés de la circulation. Il en fut de même des petites pièces de cuivre frappées en 406².

De toutes ces divisions, le tétradrachme seul fut investi du rôle de monnaie internationale. Mais d'autres monnaies internationales circulaient à Athènes ; parmi elles, les dariques d'or et les statères d'électron de Cyzique ($\pm$ 25 drachmes) ; on en trouve mention dans une foule d'inscriptions consacrées aux comptes des magistrats et tous les gros marchands de la place possédaient des cyzicènes³.

1 Les traités de numismatique donnent plus de divisions encore ; mais à aucune époque toutes ces divisions n'ont été frappées simultanément. Ne sont citées ici que celles qui existaient certainement à l'époque considérée.

2 Cf. texte 23.

3 Cf. textes 14, 22, 24. Les cours étaient variables et sont quasi impossibles à préciser ; voir HEAD, H.N., p. 523 ; R. BOGAERT, *Le Cours du Statère de Cyzique aux V^e et IV^e siècles avant J.C.*, dans *L'Antiquité Classique*, XXXII, 1963, 1^{er} fasc., pp. 85 à 119 : fin V^e et début IV^e. 1 darique = 25 dr. et 1 cyzicène = 27 dr. ; pour J.P. GUEPIN, *Greek Coinage and Persian Bimetalism*, dans *Jaarboek voor Munt- en Penningkunde*, 1962, pp. 1 à 20, les cours étaient parallèles et tous deux proches de 26 drachmes.

Voyons maintenant quel était le budget de l'Athénien moyen.

Au début du VI^e siècle avant notre ère, l'obole suffisait largement à assurer la nourriture d'une personne (PLUT., *Sol.*, 41). Un siècle plus tard, 2 oboles seront nécessaires (Id., *Thémist.*, XIX). En 422, un personnage de comédie se plaint amèrement de n'avoir que le triobole pour nourrir sa famille (1 couple + 1 enfant + 1 esclave. Cf. AR., *Vesp.*, 290) ; il souhaiterait sans doute disposer du double ; en effet, vers la même époque, un autre personnage de comédie estime qu'en dépensant 4 oboles par jour on peut faire vivre un ménage sans enfant (THEOPOMPE D'ATHENES, in *Poll.*, 9, 64).

Vers 400, la somme de 5 oboles par jour pour la nourriture de deux enfants de bonne famille et de leur sœur est considérée par un plai-deur comme exagérée (il ne contesterait sans doute pas le chiffre de 4 oboles), mais l'entretien de ces enfants, plus un pédagogue et une servante, est évalué par lui correctement à mille drachmes par an, c'est-à-dire à un peu moins de 16 oboles par jour (LYS., XXXII, 20, 28). Remarquons en passant et retenons pour la suite que si 8 oboles y étaient consacrées à l'alimentation, celle-ci compte pour moitié dans le budget total, et pourtant il s'agit d'un milieu aisé !

On peut donc tenir pour valables les estimations suivantes :

La somme de 120 drachmes par an (2 ob./jour) constitue un budget modeste pour un célibataire aidé seulement d'un petit esclave.

La somme de 360 drachmes par an (6 ob./jour) représente un budget modeste pour un ménage avec un enfant et un esclave.

Le minimum vital se situe entre 180 drachmes (3 ob. = jeton de présence à l'assemblée $\times$ 360 jours) et 200 drachmes (cens traditionnel qui définit l'hoplite) ¹

¹ Chiffres admis par tous les historiens depuis l'étude de G. GLOTZ, *Travail dans la Grèce ancienne*. Contrôle : DEM., *Phénippe*, 1045 ; minimum vital : 360 dr. Mais à diviser par 2 (milieu du IV^e). D'autre part le chiffre minimum du revenu censitaire du chevalier est de 600 dr., ce qui correspond à un domaine — considéré alors comme moyen — de 18 ha. (cf. texte 2, à comparer avec texte 10, petite propriété, et texte 8, grosse propriété).

<i>Indemnités et salaires</i>	<i>Monnaies d'Athènes</i>	<i>Denrées et services</i>
	1 hémiobole	— 1 portion de viande bouillie ^a ou 1 galette d'orge ^b ou 1 portion de figes sè- ches ^c
— indemnité d'invalidité ¹	1 obole	— 1 pain ^d ou 1 poisson salé ^e ou 7 pinsons ^f
— jeton d'entrée au spec- tacle ²	2 oboles	— 1 cent de fretin ^g ou 1 fromage de chèvre (2 portions) ^h ou 1 pl. passager sur ba- teau d'Athènes à Egine ou Corinthe ⁱ
— salaire journalier d'un manœuvre ³ — solde hoplite ou mate- lot ⁴ — jeton de présence As- semblée ou Tribunal ⁵	3 oboles	— double portion de vian- de rôtie ^j ou 1 tranche d'anguille ^k ou 1 nettoyage de man- teau ^l
— salaire journalier d'un ouvrier qualifié ⁶ — jeton présence Conseil ⁷ — solde cavalier ⁷ ou com- mandant d'hoplites ⁸ — honoraires maître d'é- cole ⁹ — consultation médecin ¹⁰	1 drachme	— 1/2 hl d'orge ^m ou 3 seiches ⁿ ou 6 grives ^o
— salaire journalier d'un conducteur de travaux ¹¹ ou architecte ¹¹	1 1/2 drachme	— feuille de papyrus ^p ou 5 l d'huile ^q
— solde d'un général ¹² — frais de représentation d'un ambassadeur ¹³	2 drachmes	— 1/2 à 1/3 hl de blé ^r ou 1 kg de miel ^s

¹ LYS., XXIV, 28.

² Inscr. 569, MICHEL ; DEM., *Cour.*, 28 ; HESYCH.-SUID.-HARPOCR., in *Theôrikon*.

³ AR., *Eccles.*, 310.

⁴ AR., *Vesp.*, 684-685 ; PLUT., *Alc.* XXXV, 5.

<i>Indemnités et salaires</i>	<i>Monnaies d'Athènes</i>	<i>Denrées et services</i>
	4 drachmes	— cochon de lait * ou agnelet * ou paire de chaussures ordinaires *
<i>Soldes</i>	<i>Monnaies in- ternationales</i>	<i>Bétail</i>
— solde mensuelle d'un hoplite au service de Cyrus (401) ¹⁴	1 darique d'or	— mouton, 10 à 20 dr. * — âne, 10 à 20 dr. * — porc, 30 à 40 dr. *
— Id. au service du roi thrace Seuthès (400) ¹⁵	1 cyzicène d'électron	— veau, 30 à 40 dr. * — bœuf, 50 à 100 dr. *
<i>Honoraires et fortunes</i>	<i>Monnaies de compte</i>	<i>Meubles et immeubles</i>
— 5 à 10 m. : un cours chez sophiste ou rhé- teur ¹⁶	1 mine = 100 drachmes	— esclave, 1 à 3 mines * — mulet, 2 à 4 m. * — cheval, 3 à 6 m. *
— 10 m. : prix vainqueur jeux olympiques, citha- rodie aux panathénées ou concours tragédies ¹⁷		— mesure, 5 à 20 m. * — maison, 20 à 50 m. * — ferme, 30 mines à 1 ta- lent *
— 5 1/2 t. : fortune de Stra- toklès, riche agriculteur en 395 ¹⁸	1 talent = 60 m. = 6000 dr.	— maison de rapport, de 40 mines à 1 talent *
— 14 t. : fortune père de Démosthène, industriel, en 377 ¹⁹ .		

5 AR., *Eccl.*, 292 ; id., *Plut.*, 330 ; ARSTT., *Ath.* ; *Pol.*, 62.

6 Inscr. 572, MICHEL (texte 20).

7 ARSTT., *Ath. Pol.*, 62.

8 THUC., V, 47 ; LYS., frg. VI, 75 ; XEN., *An.*, VII, 2, 36 ; 6, 7.

9 Inscr. de Téos, 498, MICHEL.

10 CRATES, ap. DIOG. LAERT., VI, 88.

11 Inscr. 572 (texte 20), 584 et 591 MICHEL.

Le titre d'« architecte » est difficile à définir : parfois il s'agit d'un technicien payé comme un entrepreneur ou un conducteur de travaux, parfois c'est un fonctionnaire au service d'une cité ou d'un temple, parfois, pour les travaux d'art les plus importants, il était choisi pour ses connaissances spéciales : on peut penser alors qu'il avait un salaire un peu plus élevé : 2 drachmes ?

12 XEN., *An.*, VII, 2, 38 ; 6, 1.

13 AR., *Acharn.*, 66, 602.

a AR., *Ran.*, 553-554.

b d'après m) et d).

c AR., *Vesp.*, 302 + PLINE XV, 21.

d AR., *Vesp.*, 302 et frg. 384 Dind.

e AR., *Vesp.*, 491 + DIOGENE ap. DIOG. LAERT., VI, 57.

f AR., *Av.*, 1079.

g AR., *Eq.*, 682.

h ARSTT., *H.A.*, III, 16, 9.

Si maintenant nous nous reportons au tableau synoptique, nous constatons que les salaires sont peu différenciés : il n'existe pratiquement que trois catégories : les manœuvres, les qualifiés et les chefs. Et encore pour ces derniers s'agit-il surtout de généraux en campagne, car les « architectes » sont à peine mieux payés que les maçons¹ et les magistrats, eux, touchaient un jeton de présence de 4 oboles seulement !²

La célèbre déclaration de Périclès sur les travaux publics montre bien que les Athéniens du V^e siècle ne songeaient pas à réclamer un véritable salaire : l'homme politique le plus éclairé de son temps ne leur proposait que des indemnités³.

- i PLAT., *Gorg.*, 511 d.
j D'après a).
k AR., *Acharn.*, 962.
l AR., *Vesp.*, 1128.
m Inscr. 71 MICHEL : rapport orge/blé + p. 1.
n ARCHESTRATE ap. ATHENEË, 324.
o AR., *Acharn.*, 960 et 1007.
p Inscr. 573, II, 31, MICHEL (exactement 1 dr., 2 ob.).
q Inscr. 673 MICHEL (cf. texte 16) 1 cotyle = 0,27 l = 1/2 ob ; donc 18 cotyles = 4,86 l = 9 ob = 1 1/2 dr.
r AR., *Eccle.*, 547 + Schol. ; Inscr. 673 MICHEL (3 oboles pour 1 hecté).
s Inscr. 673 MICHEL (3 oboles la cotyle = ± 1/3 de k. ; AR., *Pax*, 254 (celui-là coûte 4 oboles !).
14 XEN., *An.*, I, 3, 21.
15 XEN., *An.*, VII, 2, 36.
Ceci montre que la seconde source de circulation de la monnaie d'or en Grèce est le mercenariat (la première étant le commerce avec la Propontide et le Pont : cf. texte 1).
A la suite de la guerre du Péloponèse et de l'appauvrissement général, un grand nombre de jeunes gens, déracinés ou désœuvrés, s'engagèrent en Orient comme mercenaires. Ainsi les dariques continuèrent-elles à se répandre en Grèce : en 407, Cyrus en avait déjà envoyé massivement aux Lacédémoniens (cf. XEN., *An.*, III, 1, 5).
On a d'ailleurs remarqué que la frappe de pièces d'or en Grèce depuis la fin du V^e, correspond toujours à des moments stratégiquement critiques où l'on avait besoin de mercenaires : 407, Athènes est sur le point de perdre la guerre contre Sparte (cf. texte 23). 400, Timoléon de Syracuse chasse les tyrans de Sicile : 357, à Syracuse, Dion entre en lutte contre Denys II. 346, après la prise d'Olynthe, Philippe prépare son intervention en Grèce. 340, Tarente doit soutenir une guerre contre les Messapiens. 335, Alexandre prépare sa campagne contre les Perses. 296, Athènes est assiégée par Démétrios. La frappe de monnaies d'or n'est donc pas nécessairement un indice de prospérité (cf. BABELON, op. et CAVAGNAC, op., p. 75).
16 PLAT., *Apol.*, 20 b ; PLUT., *Démsth.*, 5, 6. — Se mêler des exagérations auxquelles s'est prêtée l'opinion publique !
17 PLUT., *Solon.*, 23, 3 ; DIOG. LAERT., I, 55 ; Inscr. 880, MICHEL ; ESCH., *Ctésiph.*, 177.
18 ISEE, XI, 42-43 (cf. texte 8). Moyenne des 4 fortunes citées par LYSIAS, XIX, 46 à 49 (cf. texte 1) = 12 talents.
19 DEM., *Aphob.*, 814 sqq. (cf. texte 9) ; PLUT., *Démsth.*, 4, 3.
s AR., *Pax*, 374.
t LYS., XXXII, 21.
u AR., *Plut.*, 983.
v Rapports établis comparativement, cf. PLUT., *Sol.*, 23, 3 + Inscr. 569 et 577 MICHEL.
w Inscr. 564 et 567 MICHEL (cf. texte 7) ; XEN., *Mémor.*, II, 5, 2 : 5 mines et plus pour un esclave chargé de responsabilités (régisseur, contremaître...) ; PS-ARSTT., *Econ.*, II, 2, 5.
x ISEE, VI, 33 (à diviser par deux).
y ISEE, V, 43 ; XEN., *An.*, VII, 8, 6, mais il s'agit d'un cheval de bataille ; cheval de course, jusqu'à 12 m., cf. AR., *Nub.*, 1224 et LYS., VIII, 10.
z LYS., XIX, 29 ; DEM., *Aphob.*, XXVII, 11 (cf. texte 9) ; ESCH., *Tim.*, 96 ; ISEE, II, 29, 35 ; XI, 41 à 44 (cf. texte 8) ; V, 26 et 29.
La terre arable en Attique a gardé, pendant les deux premiers tiers du IV^e siècle, une valeur assez stable, malgré la hausse constante du coût de la vie, en raison de l'abandon progressif des campagnes. Peu après la mort d'Alexandre, se dessine un retour à la terre (cf. *Le Dyscolos de Ménandre*). Une étude récente faite à partir de LYSIAS XIX, 29 et d'après les documents épigraphiques montre que le prix ne dépassait pas 50 à 70 drachmes le *plèthre*, donc 5 1/2 à 8 mines l'ha. Cf. ANDREEV, V.N., *Le Prix de la terre en Attique au IV^e siècle avant J.C.* (en russe), V.D.I. (*Vestnik Drevnej Istorii*), 72, 1960, pp. 47-57.

1 Cf. texte 20 ; il est vrai que l'« architecte » est payé à la prytanie (35 ou 36 jours), c'est-à-dire jouit d'une certaine stabilité d'emploi.
2 ARSTT., *Ath. Pol.*, 62 ; aussi magistrats et surtout stratèges abusèrent-ils parfois de leur pouvoir pour tirer des profits illicites (cf. LYS., XIX, 52 et 57 ; ISOCHR., VII, 24-25).
3 Cf. texte 18.

La majorité de la population urbaine se trouvait composée, outre les boutiquiers, de manœuvres et d'ouvriers qualifiés. Mais, dans la première de ces catégories, le manœuvre, avec son triobole, ne peut, même s'il travaille toute l'année — or il y a plus de 60 jours fériés¹ — atteindre le minimum vital. D'autre part, dans la seconde catégorie, l'ouvrier qualifié, avec sa drachme quotidienne n'arrive pas à boucler un budget modeste.

A première vue, on pourrait tirer la conclusion que la plupart des Athéniens vivaient très pauvrement. Il est cependant nécessaire d'apporter à ce jugement quelques correctifs. D'abord, il faut savoir qu'à la fin du V^e siècle, bon nombre d'Athéniens (la proportion toutefois ne cessera de diminuer) sont encore propriétaires au moins d'un lopin de terre dans un bourg. D'autre part, le Grec vivait frugalement² : le pain, tel que nous le connaissons la viande, les poissons fins et le gibier, la plupart des légumes verts ne sont que des nourritures de riches ou réservées pour les banquets et les jours de fête³. Les nourritures courantes comprennent la bouillie de blé ou d'orge, la purée de légumes secs, les oignons, l'ail, les fromages les olives, les figues, les petits oiseaux (grives, pinsons) et les petits poissons (fretin, sardines, anchois) ; comme boissons, de l'eau ou du vin largement coupé (1/3 de vin et 2/3 d'eau)⁴.

Pour le reste, les besoins se limitaient à la possession d'un ou deux esclaves, d'un habillement sommaire, d'un mobilier rudimentaire⁵ et d'une maisonnette très modeste, souvent même d'un taudis⁶. Ajoutons que, comme la masse des citoyens ne pouvait se payer un confort individuel, la démocratie athénienne organisait les loisirs et développait le confort collectif : repas populaires au cours des fêtes, gymnases et bains publics, musées en plein air, fêtes dramatiques et concours divers pour lesquels les pauvres recevaient un jeton d'entrée⁷.

Malgré tout cela, par-dessus quoi on peut imaginer encore le soleil, le ciel bleu et la douceur du climat, la vie n'était pas facile à Athènes à la fin du V^e siècle, et la plupart des petites gens se plaignaient de la cherté des denrées, des loyers et des services⁸.

C'est pourquoi, pour mieux mettre en lumière cette constatation, j'ai tenté de comparer le coût de la vie, particulièrement dans le domaine de l'alimentation à Athènes vers 400, avec nos prix actuels et arriver du même coup à chiffrer en francs (belges) la valeur de la drachme de l'époque. Une comparaison qui ne serait pas valable pour

1 Texte 19.

2 Texte 13.

3 Textes 6, 14 et 16.

4 Textes 12, 14 et 15.

5 Texte 7.

6 Textes 3 et 4.

7 Texte 6.

8 Textes 5 et 11.

Le confort collectif et l'absence de très grosses fortunes expliquent qu'il n'y ait pas eu à cette époque de troubles sociaux graves.

des produits isolés le devient lorsqu'elle est faite entre des gammes d'articles suffisamment étendues.

J'ai donc tenté de reconstituer, en ration forte, le *panier* grec antique, pour le comparer à un *panier* actuel identique. On appelle « panier » en langage économique un échantillonnage suffisamment représentatif et bien dosé des denrées alimentaires d'usage courant, par an et par personne dans une région caractérisée ¹.

Or, comparé au *panier* belge, le *panier* grec antique aurait été trop avantageux, puisqu'il contient du vin, de l'huile d'olive, des figues. Il fallait donc en trouver un qui, par sa composition, se rapproche le plus possible du grec et qui cependant nous soit assez connu pour que nous puissions transposer facilement. Après documentation, j'ai choisi le *panier* du Français habitant le département des Bouches-du-Rhône.

COMPARAISON DES PANIERS

	<i>Athènes en Attique fin du V^e</i>	<i>Bouches-du-Rhône en France, fin 1970</i>
3 hl de blé	15 dr.	103 FF ⁸
1,5 hl de vin ²	30 dr.	112,50 FF
6 k de miel	6 dr.	42 FF ⁴
12 l d'huile	3 dr.	70,80 FF
30 k de figues sèches	5 dr.	81 FF
42 × un cent de fretin	14 dr.	63 FF
60 × un poisson salé	10 dr.	60 filets de 120 FF
60 × une portion de viande bouillie ou de hachis	6 dr.	60 FF
40 × une portion de viande rôtie	10 dr.	120 FF
12 k de fromage de chèvre	20 dr.	72 FF
1/2 hl de sel marin ²	1/2 dr.	40 FF
	119 1/2 dr.	884,30 FF

Bien entendu, les prix cités de part et d'autre sont des prix moyens ; quand ils sont donnés dans un document grec pour une grande quantité (comme le blé et le vin), c'est le prix de gros actuel qui y correspond. L'indice de pondération, c'est-à-dire la proportionnalité dans les mesu-

¹ Cf. MICHEL LEVY, *Le Coût de la vie*, Editions du Seuil, Paris, 1967.

² Références pour les denrées non citées dans le tableau précédent. Vin : ALEXIS, *Frg. Com.*, DIDOT p. 522 et DEM., *Phénippe*, 1045 et 1048 (à : 2) ; MENANDRE, *Epitr.*, 4 (à : 3). Cf. HESYCHIUS, *Trikotulos Oinos* = 8 dr. le mètre. Sel : prix incroyablement bas, mais il s'agit de sel marin non traité ; le bon marché de cette denrée est confirmé par SUIDAS, art. *halônêton* ; rapport adopté sel/blé : 1/5. PLUT., *Démétr.*, 38, donne 1/7, mais il fait allusion à des circonstances exceptionnelles (siège d'Athènes) où le prix du blé avait monté beaucoup plus que celui des autres denrées.

³ Prix tirés du *Bulletin Mensuel de Statistique de l'Institut national de la statistique et des études économiques*, Nouvelle série, n° 10 (21^e année), information à jour fin octobre 1970, p. 41 prix de gros blé et vin.

⁴ Prix de détail relevés à Marseille et à Eyragues dans un magasin à succursales dont la maison rayonne dans le Sud-Est.

res est établie d'après divers renseignements¹ et particulièrement d'après ce que nous savons des rations militaires dans la Grèce antique : c'est le cas pour le blé, le vin, les figues et le fromage². La quantité des autres articles est peut-être forcée, mais cela compense le resserrement de l'éventail des articles consommés ; de toute façon, nous arrivons au total de 120 drachmes, chiffre assez fort, compte tenu des budgets établis plus haut.

Selon ce calcul, une drachme grecque de la fin du V^e à Athènes, équivaldrait donc à 7,40 francs français, dans le département des Bouches-du-Rhône, à la fin de 1970, donc 66,60 francs belges.

Passons à la contre-épreuve.

Jusqu'en 1900, on pouvait assez valablement estimer en francs la valeur d'une drachme par la comparaison du prix de l'or : les monnaies (sauf celles d'appoint) ayant de part et d'autre une valeur intrinsèque, c'est-à-dire valant ce que valait leur poids d'or ou d'argent.

Une inscription d'Attique dont la date se situe vers 440³ donne l'équivalence suivante :

Le poids de 6 talents 1618 drachmes $\frac{1}{2}$ obole d'or a coûté 87 talents 4652 drachmes 5 oboles d'argent-monnaie⁴.

Le calcul donne :

1 gramme d'or = 3,26 drachmes en monnaie.

Or, en 1900, le kilo d'or coûtait 3400 francs français ou belges ;

1 drachme attique équivalait donc à un peu plus d'1 F or (1,05 F).

A la fin de l'année 1970, le kilo d'or coûtait 60.000 F belges.

1 drachme équivaldrait ainsi à environ 18,5 f belges actuels.

C'est manifestement trop peu : l'or est terriblement dévalué par rapport au coût de la vie parce qu'il n'est plus utilisé comme métal monétaire ni comme système exclusif de référence.

On pourrait penser, pour rectifier ce chiffre, à multiplier l'évaluation de la drachme valable pour 1900 par l'indice de l'augmentation des prix de détail depuis cette date. Les économistes belges du Ministère du Travail s'accordent à donner pour l'année 70 le chiffre de 50 comme multiplicateur.

Une drachme athénienne de la fin du V^e équivaldrait alors à 50 francs actuels. C'est encore insuffisant. Parce que les calculs modernes du coût de la vie incorporent, dans la liste de référence, des pro-

1 Cf. Inscr. 673, MICHEL (texte 16).

2 Par ex., PLUT., Lyc., 12-13 ; HDTE, II, 168 ; XEN., An., VII, 1, 37 ; POLYBE, VI, 39. Cf. THEOPHR., H. Pl., VIII, 4, 5.

3 Cf. Inscr. 558, MICHEL (texte 21).

4 Equivalence : 164.240 gr. d'or = 526.652 dr. 5 ob.

duits fabriqués et que l'augmentation du coût de ceux-ci est beaucoup plus faible que celle des denrées alimentaires, dont la production jusqu'à nos jours en Europe n'a pas bénéficié de la même évolution technique. Or, nous avons vu que l'alimentation en Attique vers 400 prenait dans les budgets moyens plus de 50 pour cent ; c'était encore le cas en France et en Belgique en 1900, mais ce n'est plus, de loin, le cas maintenant : depuis la dernière guerre surtout, nous assistons à des changements profonds dans la structure des dépenses de consommation.

Si donc le chiffre de 18,50 francs pour une drachme est inacceptable, si celui de 50 est encore insuffisant, il apparaît que celui de 66 n'est pas excessif. Pour arrondir les nombres et faciliter les calculs¹, on peut dire ceci :

- une drachme athénienne de la fin du V^e siècle avant notre ère équivaut à un peu plus de 60 francs belges 1970 ;
- une obole athénienne de la fin du V^e siècle avant notre ère équivaut à un peu plus de 10 francs belges 1970.

Concluons.

Par les Comptes de l'Erechtheion (409), nous savons que les maçons recevaient, comme salaire journalier, une drachme². Pour acheter les denrées alimentaires qui constituaient le panier grec pour un an, et qui coûtait 120 drachmes, le maçon athénien devait travailler 120 jours.

Pour acheter le même panier, le maçon des Bouches-du-Rhône (dont le salaire officiel brut était au 1^{er} juillet 1970 de 5,75 FF à l'heure, ce qui fait environ 40 FF par jour net) travaille 22 jours. Le maçon grec antique devait donc travailler 5 fois plus pour se payer le même régime alimentaire³.

Ainsi, l'impression de bon marché que l'on éprouve parfois à la lecture des textes grecs qui citent des prix provient d'une illusion que nous donne l'utilisation d'une monnaie faible. La monnaie grecque était très forte : on pouvait faire tout son marché avec quelques pièces minuscules⁴.

Par rapport à nos habitudes, non seulement le total se chiffrait fort bas, mais en outre, on n'achetait pas tellement. Beaucoup produisaient

¹ D'ailleurs le cours du blé en France est établi par décret d'Etat et il est lui-même légèrement forcé, comme celui du vin de table, de manière à assurer la rentabilité de l'agriculture française.

² Cf. texte 20.

³ La comparaison est valable car la qualité et la pénibilité du travail du maçon n'a pas beaucoup varié à travers les âges.

⁴ Pièces que l'on tenait... en bouche (AR., *Vesp.*, 609 ; Av., 503 ; *Éccl.*, 818 ; THEOPHR., *Car.*, 6).

ou étaient forcés de produire encore eux-mêmes et, comme jusqu'il y a très peu de temps en Provence, l'économie athénienne garda, jusqu'au début du IV^e siècle un caractère rural : les particuliers payaient encore certains services en nature, même au marché on pratiquait le troc et les pauvres étaient souvent contraints d'y recourir¹.

Lorsqu'au début du IV^e siècle l'économie devint plus étroitement urbaine, l'Etat dut frapper des monnaies divisionnaires de plus en plus petites, puis des monnaies de bronze.

Bref, malgré son genre de vie encore plus frugal que celui des Français du Midi et infiniment plus que le nôtre, malgré la proportion beaucoup plus grande qu'il pouvait accorder dans son budget à l'alimentation, l'Athénien contemporain d'Aristophane avait raison de trouver la vie dure et fort chère ; aussi lui arrivait-il souvent de maudire le sort qui l'astreignait à trimer, en même temps que les esclaves, pour nourrir sa famille.

Marc BAR.

BIBLIOGRAPHIE

I. — NUMISMATIQUE ET METROLOGIE

BABELON, E., *Traité des monnaies grecques et romaines* :

I. *Théorie et doctrine*, Paris, 1901.

II. *Description historique*, Paris, 1907-1932, 4 vol.

III. *Planches*, Paris, 1907-1932, 4 vol.

BABELON, E., *Les monnaies grecques, aperçu historique*, Paris, 1921, Payot.

HEAD, B.V., *Historia numorum, a manuel of Greek numismatics*, reprinted from the 2nd. (1911) edition, Chicago, 1967.

LEHMANN-HAUPT, art. *Gewichte*, dans PAULY-WISSOWA, R.E., suppl. 111, 1918.

SEGRE, A., *Metrologia e circolazione monetaria degli Antichi*, Bologna, 1928.

SELTMAN, Ch.T., *Greek coins, a history of metallic currency and coinage*, London, 1955².

SVORONOS, J.N., *Les monnaies d'Athènes*, Munich, 1923-1926.

II. — HISTOIRE ECONOMIQUE ET SOCIALE

CALHOUN, G.M., *The business life of ancient Athens*, Chicago, Un. Press., 1926.

CAVAIGNAC, E., *Population et capital dans le monde méditerranéen antique*, Paris, 1923 (Publ. Fac. L. Univ. Strasbourg, fasc. 18).

¹ AR., *Acharn.*, 899 ; *Eccl.*, 424 : les « troque-farine », qui échangeaient de la farine contre de menus objets, faisaient parfois de gros bénéfices !

- CAVAIGNAC, E., *L'économie grecque*, Paris, 1951, Plon.
- EHRENBERG, V., *The people of Aristophanes ; a sociology of old Attic comedy*, Oxford, 1951².
- FRANCOTTE, H., *L'industrie dans la Grèce ancienne*, Bruxelles, 1900-1901 (Bibl. Fac. Ph. et L. Univ. Liège, fasc. 7-8).
- GLOTZ, G., *Le travail dans la Grèce ancienne*, Paris, 1920, Alcan.
- GUIRAUD, P., *La propriété foncière en Grèce jusqu'à la conquête romaine*, Paris, 1893.
- GUIRAUD, P., *La main-d'œuvre industrielle dans l'ancienne Grèce*, Paris, 1900 (Bibl. Fac. L. Univ. Paris, fasc. 12).
- HASEBROEK, J., *Staat und Handel in alten Griechenland*, Tübingen, 1928 (trad. angl. : *Trade and politics in ancient Greece*, London, 1933).
- HEICHELHEIN, F.M., *Wirtschaftsgeschichte des Altertums*, Leyde, 1932 (trad. angl. rev. et compl. par STEVENS, J. : *An ancient economic history from the palaeolithic age to the migrations of the Germanic, Slavic and Arabic nations*, Leiden, 1964-1970, 3 vol.).
- IMBERT, *Histoire économique des origines à 1789*, Paris, 1965 (L'économie antique : pp. 12 à 110).
- JARDE, A., *Les céréales dans l'antiquité grecque*, I. *La production*, Paris, 1925 (Bibl. Ec. fr. Ath., fasc. 130).
- LAURENT, J., *Essais d'histoire sociale*, I. *La Grèce antique*, Paris, 1933 (Ann. de l'Est, Publ. Fasc. 1. Nancy).
- MICHELL, H., *The economics of ancient Greece*, Cambridge, 1957².
- MOSSE, Cl., *La fin de la démocratie athénienne. Aspects sociaux et politiques du déclin de la cité grecque au IV^e siècle avant J.-C.*, Paris, 1962 (Publ. Fac. L. et Sc. hum. Clermont-Ferrand, fasc. 10).
- TOUTAIN, J., *L'Economie antique*, Paris, 1927, « Evolution de l'Humanité ».

LES PAUVRES ET LA SOCIÉTÉ MÉDIÉVALE¹

Les honneurs de l'histoire sont accordés aux humbles depuis quelques décennies. Il s'en faut, pourtant, de beaucoup, que leurs visages, leur rôle soient bien connus. Les sources médiévales sont, à leur sujet, plus que discrètes et les problèmes qui les concernent extrêmement complexes. Il faudrait des années entières et des équipes nombreuses pour épuiser le thème. C'est pourquoi le présent rapport n'est pas l'œuvre d'un homme seul, mais celle d'une équipe, annuellement renouvelée, adonnée à la même tâche depuis plus de sept ans (les facultés des Lettres de Lille et de Lyon ont travaillé en collaboration avec nous). C'est aussi pourquoi ce rapport n'est — et ne peut être — qu'un état de la question et une position de problèmes fondés, il est vrai, sur quelques dizaines de conférences, mémoires et thèses présentés en Sorbonne par des collaborateurs français et étrangers. Du moins, à la lumière de ces premiers travaux, il semble possible de recueillir quelques résultats et de définir les démarches capables de les compléter.

I. Dimensions du problème. Distinctions. Définitions.

L'ampleur et la complexité du problème constituent ses principales difficultés.

Complexité du thème : états et notion de pauvreté.

Rappelons qu'il faut distinguer deux catégories de pauvres : les pauvres proprement dits, affligés involontairement par leur pauvreté, et les religieux ayant choisi la pauvreté pour idéal et mode de vie. La distinction entre eux est nette, en droit et en fait. Néanmoins, puisque les religieux entendaient, à des degrés divers, vivre, pour Dieu dans la pauvreté, de façon commune et valable, *mutatis mutandis*, pour les diverses phases de l'évolution historique, et en des régions différentes.

L'état de pauvreté.

L'état des malheureux qu'affecta involontairement la pauvreté et celui des religieux qui l'ont choisie se définit (quels que soient les mots

¹ Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'une communication faite lors du XIII^e Congrès International des sciences historiques, à Moscou, en août 1970. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. N.D.L.R.

employés pour les désigner) comme *une situation*, subie ou volontaire, permanente ou temporaire, de faiblesse et d'humilité, caractérisée par la privation des moyens, changeant avec les époques et les sociétés, de la force et de la considération sociale (argent, pouvoir, influence, relations, science ou qualification technique, honorabilité de la naissance, vigueur physique, capacité intellectuelle, liberté et dignité personnelles).

Ainsi le caractère fondamental de l'état de pauvreté est la *relativité*. Le degré de privation s'établit soit par rapport à autrui, soit par rapport à un niveau économique et social, soit par rapport à un idéal religieux de détachement. Il en découle que la pauvreté est d'abord une « qualité », individuelle ou partagée avec d'autres hommes, telle que la noblesse et la liberté. De ce qu'une telle condition est commune à un certain nombre d'hommes, il découle que la pauvreté put dès le Moyen Age caractériser, collectivement, des groupes, des milieux, sinon une classe.

La relativité de l'état de pauvreté implique, par voie de conséquence, l'existence d'un niveau au-dessous duquel le pauvre tombe de la précarité dans le dénuement : c'est ce qu'on peut appeler le *seuil de pauvreté*. Naturellement, ce point de rupture a varié selon les situations personnelles et selon les circonstances. Il constitue le critère même de la misère. Mais il est évident — et on verra plus loin — combien il est difficile d'en déterminer la nature avec précision et sûreté pour le Moyen Age, dans l'état de nos sources. A quoi il faut ajouter que la voie de la paupérisation comporte des *palliers*, jalonnant les étapes de la déchéance.

La notion de *pauvreté* pourrait être définie comme l'ensemble des concepts intellectuels, moraux ou religieux qui cherchent à expliquer l'état volontaire ou subi de pauvreté, à lui donner un sens ou, au contraire, à le réprouver. Ces concepts se traduisent par les jugements de valeur, ainsi que par le conseil ou la prescription d'attitudes mentales et pratiques, individuelles et sociales, à l'égard de l'état de pauvreté en général et des pauvres en particulier.

Il est ainsi évident que les problèmes concrets du paupérisme n'épuisent pas l'intérêt de la question. Celui-ci consiste, pour une large part, en l'étude de la relation entre la pauvreté réelle et la pauvreté conceptuelle. L'insertion sociale de celle-ci et la conceptualisation de la réalité sociale sont aussi attachantes que la recherche de la nature, de l'intensité et de l'évolution de la pauvreté vécue. L'enquête doit, incessamment, passer du plan intellectuel au plan social et vice-versa.

Extension chronologique et géographique.

Initialement, l'enquête fut limitée aux trois derniers siècles du Moyen Age, c'est-à-dire depuis la fondation des ordres mendiants jusqu'à la Réforme, et du développement de l'économie d'échanges au

début du mercantilisme moderne, au XVI^e siècle. L'expérience a révélé l'impossibilité d'isoler ainsi une phase d'un problème aussi général. Les mutations, toujours lentes, des sociétés rurales ne sont intelligibles que si on les considère sur une très longue durée ; en l'occurrence, il faut d'une part remonter jusqu'aux origines de l'économie domaniale, et d'autre part l'idéal serait de suivre les grandes lignes de la perspective jusqu'à l'ère industrielle. Quant à l'analyse des textes spéculatifs sur la notion de pauvreté, elle exige, sous peine d'erreurs lourdes, le recours aux *auctoritates* patriotiques qui les ont inspirés et même au vocabulaire scripturaire qui leur a légué beaucoup de ses modes d'expansion.

L'encadrement géographique ne devrait pas être moins complexe. Sans doute, il est raisonnable de n'approfondir la recherche que dans une région limitée, en l'occurrence la Chrétienté occidentale. Néanmoins, il est évident que le problème social et moral de la pauvreté, étant universel autant que général et permanent, sollicite des comparaisons. L'historien ne saurait oublier l'ascendance commune de la conception monastique de la pauvreté dans la Chrétienté occidentale et dans la Chrétienté byzantine. Même si les contacts ont été faibles ou intermittents entre les aires culturelles chrétiennes, musulmanes et bouddhiques, on ne peut omettre de confronter certains faits, par exemple, la pratique de l'aumône et de l'hospitalité dans l'Islam et dans la Chrétienté. Au milieu du XIII^e siècle, un Guillaume de Rubrouck eut la révélation de la misère des peuples asiatiques lorsque, cuisinant une sorte de couscous à Karakoroum, il fut environné de Mongols affamés à qui il distribua son repas. Lui-même et ses successeurs missionnaires ne cachèrent pas une certaine admiration pour l'ascétisme des moines bouddhiques avec qui, grâce à eux, l'Occident prit son premier contact.

II. Qui appelait-on pauvre ? Nécessité de l'enquête terminologique.

Le latin médiéval et, dès leur premier développement, les langues nationales semblent avoir disposé d'un outillage verbal assez abondant pour exprimer les nuances de la notion de pauvreté et la variété de ses aspects sociaux. Une collecte déjà abondante de citations textuelles datées permet une ébauche d'inventaire des termes et des expressions, ainsi qu'un début d'analyse du langage médiéval de la pauvreté. Poussée méthodiquement à travers des séries documentaires homogènes et continues, la quête des textes fournirait les matériaux d'une exploitation systématique par les techniques du calcul électronique. Déterminer la nature, la fréquence, la diversité et les relations des termes et des expressions employés à des périodes différentes données, en des types variés de documents et par des auteurs divers, conduirait, sans doute, à de très intéressantes conclusions sur l'évolution des faits, des attitudes et des notions. En voici quelques indices concernant la pauvreté de situation, indépendamment de la pauvreté volontaire des moines. Qualitative et relative, comme nous le disions plus

haut, la condition du pauvre s'exprime d'abord par un adjectif : *pauper*, pauvre et leurs synonymes sont accolés au substantif qui désigne l'individu affecté d'une frustration quelconque : on est un pauvre homme, une pauvre femme, un pauvre pèlerin, un pauvre laboureur, un pauvre compagnon, un pauvre chevalier, un pauvre clerc, car toutes les conditions sociales sont vulnérables. Adjectivement, la qualification de pauvre peut n'être que passagère. Employés comme noms *pauper*, pauvre, leurs dérivés et synonymes expriment que la condition malheureuse est un « état », donc une certaine permanence. Par une sorte de progression, l'usage, au pluriel, du terme *pauperes* suggère l'existence d'un groupe ou de plusieurs groupes finissant par constituer une masse.

Les faits de synonymie, d'antonymie et d'association permettent de détecter les formes de pauvreté et les catégories de pauvres, et même d'entrevoir les aspects évolutifs de leur état. Tenons-nous-en d'abord au vocabulaire latin remarquablement riche. Un premier classement typologique, très simple, révéla toutes les variétés de l'adversité, avec, parfois, dans les diminutifs (*pauperculus*, *paupertinus*) une nuance supplémentaire de *commiseratio* ou de pitié. C'est la gamme des faiblesses pécuniaires, allant de l'impécuniosité à la détresse absolue (*miser*, *miserabilis*, *miserabilis persona*, *inops*, *egens*, *famelicus*, *esuriens...*), les faiblesses et infirmités physiques de l'âge et de la maladie (*infirmus*, *vulneratus*, *claudus*, *caecus*, *senex*, *valetudinarius*), la déficience mentale (*simplex*), l'adversité (*orphanus*, *vidua*), l'éviction par la captivité, le bannissement ou l'exil (*captivus*, *exiliatus*). Au dernier échelon de la déchéance, le pauvre apparaît sous l'aspect physique du loqueteux (*pannosus*).

Certaines assimilations par associations de termes sont assez significatives ; par exemple dans le titre des sermons *ad pauperes et afflictos*, et dans le couple *pauperes et peregrini*. L'association entre *pauper* d'une part, *agricola* et *laborator* d'autre part, en dit long sur l'identification du pauvre avec l'homme qui travaille de ses mains aux champs pour gagner la vie quotidienne, dans l'insécurité du lendemain. Les misères qui valent toutes ces épithètes aux malheureux qui en sont affligés sont englobées à leur tour sous quelques vocables chargés de l'angoisse devant la menace de la déchéance ; la notion de *paupertas*, en effet, se précise et se développe dans une foule d'autres mots (*angustia*, *anxietas*, *carestia*, *egestas*, *indigentia*, *infirmetas*, *inopia*, *mendicatio*, *miserabilitas*, *necessitas*, *penuria*).

Paupertas et *pauper* portent donc non seulement une marque de pitié, mais sont chargés déjà de l'ombre de la déchéance sociale, physique, intellectuelle, morale, selon les cas. Ce n'est donc pas sans intention qu'un complément vint honorer d'un complément (*pauper Christi*) la désignation du moine pauvre volontaire, et, plus tard, qu'un adjectif (*pauper verecundus*) qualifia ceux qui par pudeur autant que par honte, cherchaient à dissimuler leur détresse.

La désignation des détresses matérielles n'a guère changé de sens. En revanche, certaines antonymies sont révélatrices d'un élargissement du sens de la pauvreté sociale et de son évolution. De tout temps, *pauper* a été opposé à *dives*. Mais il y a beaucoup plus à tirer des oppositions *pauper* — *potens*, *pauper* — *miles*, *pauper* — *civis*. Le *pauper* que les Capitulaires du IX^e siècle plaçaient sous la protection royale, ou épiscopale selon la vieille tradition de l'évêque procureur et père des pauvres, n'est pas un indigent, ni même un *servus* ; c'était un homme libre dont il convenait de sauvegarder la liberté. Le *pauper* des textes, des mouvements de paix, au XI^e siècle, c'était l'*inermis* que devait respecter la force du *miles* ; le mot *pauper* pouvait donc désigner le paysan propriétaire d'alleu, le marchand itinérant et tout non-combattant. Opposé enfin à *civis*, à l'époque communale, *pauper* désigne celui qui ne jouissant pas des droits de la bourgeoisie, est frappé d'incapacité civile.

Donc, sans perdre sa signification essentielle, le mot *pauper* comportait une acception juridique comme une acception économique, physique ou morale. Cela s'explique parce que la pauvreté sociale était caractérisée par la précarité de la condition, quelle qu'elle soit, par une prédisposition à tomber sous la dépendance des autres hommes en raison de circonstances variables qui pouvaient rompre l'équilibre entre les besoins et les ressources :

- la destruction des moyens d'existence du fait de calamités naturelles, d'incendies, de pillage ou de guerre ;
- la surnatalité relative, aggravée par les partages successoraux (problème des cadets — les *juvenes* — et des bâtards). La natalité était-elle plus ou moins forte chez les pauvres que dans les autres milieux ?
- la privation de liberté et les sentences de confiscation et de bannissement ;
- l'incapacité physique (accident, âge, maladie) ;
- l'absence de soutien de la part des parents et « amis charnels ».

Ici intervient la notion de *seuil* définie plus haut et qui pose diverses questions :

- seuil d'incapacité physique : à quel âge cessait l'aptitude au travail ? quelles infirmités empêchaient l'homme de travailler ?
- seuil biologique : déterminé par le minimum vital d'alimentation, de vêtement, de logement, de revenus, dont la privation entraîne la détresse ;
- seuil de déchéance sociale, caractérisé par la privation des instruments de travail (terres, bétail, outils, échoppe) ou des signes de sa condition (armes, cheval du noble ; livres du clerc), bref des moyens de « tenir son état » ou son rang (*ordo*).

Faute de quoi, l'homme est déclassé, exclu de son milieu, voué à l'errance ou à l'émigration. Le pauvre est seul et sans attaches.

Le langage traduisait donc la déchéance sociale à laquelle pouvait conduire la précarité de la pauvreté. A la précarité de l'état, à la vulnérabilité à toutes les misères matérielles, physiques et morales, s'ajoutait l'humilité de la condition. Deux autres termes, employés adjectivement ou substantivement au singulier et au pluriel exprimaient admirablement la situation périlleuse du pauvre au seuil de la déchéance : *debilis* et surtout *humilis*. Au-delà du seuil, les voici devenus *vilissimi*, *infimi* et, ce qui est, étymologiquement, plus expressif encore, *abjecti*. C'est le monde des exclus, comme le Moyen Age en a connu beaucoup d'exemples au XI^e siècle.

Où se plaçaient alors les *pauperes Christi* sur cette échelle des degrés de pauvreté ? La tradition du monachisme antique cherchait avant tout le détachement personnel. La *Vita apostolica* prônée au XI^e siècle offrait le partage de la précarité des pauvres de situation. Convenait-il de franchir le « seuil », avec les plus pauvres des pauvres ? Si oui, le religieux sortait de la stabilité inhérente, jusque-là, de l'*ordo monasticus*, et voici l'errance érémitique menée jusqu'à l'extrême. Si non, le moine retrouvait même dans la stabilité cartusienne, la sécurité de l'insertion dans un cadre sûr et la certitude d'un pain quotidien, tout frugal qu'il fût. *Pauper Christi* : le terme recouvre des réalités diverses ; il évoque l'interminable et difficile problème de la pratique religieuse de la pauvreté individuelle et collective ; il rappelle que, malgré des échecs constants, des hommes ont, aussi constamment, voulu vivre comme des pauvres et certains, parmi eux.

A part quelques formules, l'expression latine des états de pauvreté semble traduire souvent une constatation objective et, en quelque mesure, une certaine considération de l'affliction. L'expression *pauperes Christi*, s'étend parfois des moines aux pauvres bénéficiaires des œuvres de miséricorde. Le pauvre est objet de pitié. Il n'en fut pas toujours ainsi. A partir de la dernière partie du Moyen Age, la nomenclature en langue vulgaire s'enrichit, si l'on peut dire, de termes, truculents d'ailleurs, et paraît confondre les malheureux avec les « classes dangereuses ». Il y a déjà une nuance de réprobation dans la formule nouvelle et présentée en toutes langues de « mendiant valide ». Mais les documents législatifs comme les chroniques et les textes littéraires assimilent indistinctement les vrais pauvres avec les milieux de la « gueuserie » (gueux, truands, coquillards, caïmans, maraudeurs, etc. ...). Pauvre et mendiant deviennent synonymes d'oisif et vagabond ; tous sont des criminels en puissance. Le pas, quelquefois, est franchi. Ainsi, la manière dont les chroniqueurs et les textes administratifs et judiciaires parlent des participants aux agitations populaires du XIV^e siècle, glisse d'une expression initiale neutre, parfois bienveillante, « povres gens mécaniques », à la condamnation sans appel des perturbateurs de l'ordre établi. L'enquête terminologique devrait être poussée ; commen-

cée pour la langue française, elle annonce d'abondants résultats ; des sondages indiquent qu'il en serait de même en anglais, en allemand, en italien, en espagnol et en portugais. Les innovations du langage semblent ainsi traduire l'augmentation du nombre des pauvres, des modifications dans la composition des groupes, qu'ils constituent et une aggravation de leur situation dans la société. Cependant, pour féconde qu'elle soit, en précisant les significations verbales, l'enquête terminologique ne suffit pas à dégager les fluctuations de la condition réelle des pauvres.

D'ailleurs, cette enquête serait incomplète, si elle s'en tenait à l'étude sémantique des termes qualifiant directement les pauvres eux-mêmes. Elle doit conduire aussi à l'analyse des attitudes mentales et des comportements sociaux à leur égard. L'investigation doit interroger contradictoirement les expressions latines et, en langue vulgaire, des dispositions psychologiques, opposées entre elles, de charité, miséricorde, compassion, largesse, justice, d'un côté, et de dureté, cupidité, avarice, superbe, injustice. L'analyse des changements de signification des mots exprimant l'aumône et l'hospitalité éclaire la pratique des œuvres de miséricorde. Cela conduit aussi à l'examen, encore plus sujet à mutations dans le temps et dans l'espace, du sens précis des noms des institutions de bienfaisance : l'hôpital du XV^e siècle n'est plus la *Domus Dei* du XII^e siècle, encore moins le *xenodochium* mérovingien ; tout un chemin a été parcouru depuis la matricule du haut Moyen Age jusqu'aux aumôneries monastiques épiscopales ou princières ; à l'aumône, héritée de l'économie du « cadeau » à l'époque féodale, on a commencé à préférer le prêt sans intérêt (Monts de piété), parce qu'il stimule le travail et que l'Humanisme naissant voyait en cette mutation la reconnaissance de la dignité de l'homme. Les termes de loi, d'ordonnance, de ban concernent désormais les pauvres et signifient que l'assistance n'est plus seulement une question posée aux consciences individuelles, mais un problème administratif : les temps étaient proches pour les nouvelles formules d'Hôpital ou d'aumône générale, d'ateliers de travail, enfin de « police des pauvres ».

La prudence, en tout cas, est de règle dans l'interprétation des termes. Ceux-ci sont, parfois, ambivalents ou ambigus ; empruntés, avec des réminiscences, aux « auctoritates », et employés quelquefois de façon désuète par les auteurs de traités : employés avec des sens différents par les membres de groupes sociaux différents. Certains enfin ont eu une acception préférentielle à certains moments (*elemosina* par exemple) et d'autres sont tombés en désuétude (*matricula*, *xenodochium*).

A ces conditions et réserves près, l'analyse du langage permet de saisir les traits fondamentaux — avec ses contrastes — de l'évolution de la condition des pauvres dans la société médiévale.

III. Conjoncture de la pauvreté.

La manière de concevoir et d'estimer la pauvreté a subi des mutations beaucoup plus complexes que ne le laissent entrevoir les variations du vocabulaire.

Au moins jusqu'au début du XII^e siècle, et peut-être jusqu'à son terme, la pauvreté fut une notion essentiellement religieuse. Pour les contemporains, la pauvreté n'apparaissait pas comme un problème social, mais comme une condition individuelle ; les chartes monastiques définissent le pauvre comme un individu ayant, par piété, renoncé à ses richesses ; parmi les laïques, le pauvre est celui qu'une infortune a privé de la liberté et plongé dans la détresse. Son malheur est une épreuve personnelle, comme la maladie, permise par Dieu et qui fournit une occasion de sanctification et de salut à celui qui en est accablé comme à celui qui, par miséricorde, cherche à le soulager. Dans une société rurale, caractérisée par la vigueur des liens de solidarités familiales et villageoises, où la pénurie était un sort partagé, les pauvres ne constituaient pas un groupe distinct. Chaque famille, chaque paroisse secourait « ses » pauvres ; les distributions faites à la « porte » des aumôneries épiscopales, canoniales ou monastiques constituaient un rythme liturgique réglé en faveur d'habitues au visage connu. Les seuls qui connaissaient la pauvreté absolue étaient ceux qui vivaient parfois en grand nombre, hors de la société, dans l'errance et le dénuement, sans recours possible ni protection : monde de la route et de la forêt ; les ermites s'y distinguaient mal des foules qui les suivaient, avec leur contingent de voleurs, d'assassins et de prostituées. Cette pauvreté était considérée comme le résultat d'une rupture avec l'ordre établi, plutôt que comme le fruit d'une situation économique défavorable.

Le développement de l'économie d'échanges, à partir du XII^e siècle fit apparaître une nouvelle forme de pauvreté, caractérisée par le dénuement, l'incapacité d'en sortir, le nombre, parfois l'anonymat. Le progrès économique, l'accroissement démographique, l'essor urbain n'eurent pas que des résultats bénéfiques. Le nombre des déracinés que les fléaux naturels et les difficultés des temps, en particulier, obligeaient à s'endetter, à vendre leur lopin de terre et à émigrer s'accrût. Des calamités générales vers 1125, de 1144 à 1147 et de nouveau de 1194 à 1199, sans omettre des difficultés locales et passagères, condamnaient à l'errance, à la mendicité, au délit, voire au crime une multitude croissante de pauvres (*crescens pauperum multitudo*). L'anthologie constituée par F. Curschmann est tristement éloquente. A la pauvreté occasionnelle s'ajoutait une autre forme, structurelle celle-là. La colonisation agraire, l'artisanat urbain, l'expansion de la croisade et de la « *reconquista* » ibérique ne suffirent pas à éponger le surplus des cadets rejetés par les pratiques successorales et le recul de la famille patriarcale. L'augmentation du nombre des vagabonds — supérieur à celui de la fin du XII^e siècle — apparut comme un danger social, sans qu'on en pût, alors,

percevoir les causes structurelles. Les centaines d'affamés qui stationnaient, de jour et de nuit, aux portes des abbayes n'offraient que la désolation de la misère. Entre 1180 et 1200, il en alla tout autrement avec les « témérités » égalitaires des « Capuchonnés » du centre de la France, et les violences préconisées à Londres par Guillaume Longuebarbe, le « sauveur des pauvres ».

La virulence du problème social rénova les vieux principes de la miséricorde chrétienne et stimula la recherche de solutions intellectuelles et spirituelles. Le développement institutionnel des offices d'aumôneries dans les monastères traditionnels reprit la tradition des matricules, devenues désuètes. La double réflexion des théologiens et des canonistes renoua avec la tradition des Pères (St Jean Chrysostome, St Ambroise, St Grégoire) sur les impératifs du devoir de l'aumône ; allant plus loin, elle formula la notion de l'*elemosina negotialis*, aumône engagée où le bienfaiteur donne de soi-même pour aider l'assisté à retrouver, par le travail, subsistance et dignité. Elle dégagait, ensuite du devoir de l'aumône, de la part du riche, la conséquence que le pauvre a droit, non seulement à recevoir le don, mais, en cas de nécessité, à prendre ce qui lui est refusé et qui est indispensable à son existence.

L'élan charitable entraîna plus concrètement encore la société laïque. Le XII^e siècle connut une floraison de fondations charitables, notamment hospitalières, dues à l'initiative des seigneurs et, de plus en plus, de bourgeois de communautés paroissiales, et de confréries. C'est alors — au terme du XII^e siècle — qu'en conseillant d'être un « pauvre parmi les pauvres » un Pierre de Blois, contemporain d'un Pierre Valdès, ouvrait le chemin du Poverello d'Assise.

Saint François n'innova pas essentiellement en renouvelant l'invitation, formulée huit siècles auparavant par saint Jérôme, à suivre l'exemple du détachement total du Christ (*nudus nudum Christum sequere*). Le vrai scandale de son mariage mystique avec Dame Pauvreté fut d'opposer au primat de la richesse, en train de s'affirmer, la proclamation indiscrète de celui de la pauvreté et l'éminente dignité du pauvre. Le scandale résidait dans un effort de solution des ambiguïtés de la notion de pauvreté : déchéance humaine et valeur spirituelle. Le Poverello exalta la pauvreté au moment où les transformations de la société médiévale préparaient la multiplication du nombre des pauvres.

Ambiguïtés et contrastes s'accrochèrent pendant les deux derniers siècles du Moyen Age, quand augmenta le nombre des nouveaux pauvres, au temps de la grande dépression, des guerres, et des calamités. Un petit nombre d'hommes seulement put profiter de la contraction du marché de la main-d'œuvre consécutive aux fonctions démographiques des « pestes » successives. En revanche, toutes les catégories sociales furent touchées : clercs faméliques en quête de chapellenies, cadets sans héritage obligés de s'embaucher dans les « compagnies », seigneurs ruinés par les guerres et par les rançons, paysans abandonnant

leurs villages ruinés ici par la guerre, là par l'extension des prairies d'élevage (*enclosures*), et venant gonfler la foule anonyme des pauvres des villes. Car un prolétariat véritable se développait surtout dans les régions industrielles de Flandre et d'Italie : il n'était pas composé seulement des « ouvriers de bras » sans qualification professionnelle qui, à Paris, par exemple, « faisaient Grève », sur les rives de la Seine, en attendant une embauche hypothétique ; la plupart étaient les ouvriers des tâches les plus ingrates des métiers textiles : fileurs, cardeurs, ourdisseurs, teinturiers (*ongles bleus*) et foulons, dont les salaires et les conditions de travail dépendaient d'un petit nombre de marchands-entrepreneurs, maîtres des administrations municipales.

Combien étaient les pauvres ? Il est difficile de le savoir. Les recensements fiscaux (estimes, *catasti*) sont muets ou imprécis, car la limite du dégrèvement variait d'une ville ou d'une année à l'autre et distinguait parfois les pauvres, les mendiants et ceux qui ne possédaient rien (*nihi habentes*). A travers l'Europe, le nombre des exempts pour incapacité financière fut rarement inférieur à 20 %, souvent supérieur à 50 % du total de la population.

Partout, s'accrut le nombre de ceux qui, dans les rues ou aux portes des églises, criaient, « à grand rage de famine » : « A la pauvre aumône pour Dieu », ainsi que l'a écrit Gerson. L'iconographie s'est emparée, comme la littérature, du portrait humilié du mendiant, infirme, horrible de laideur, rejeté par tous et pourchassé par les chiens mêmes. Sac sur le dos, sans domicile fixe, le pauvre est un errant. Il colporte les « mortalités », peut-être le crime et les haines. Avec lui beaucoup de fainéants ; on ne distinguait pas le chômeur involontaire du paresseux. Au début du XV^e siècle, survinrent les Tsiganes, dont le nomadisme fut confondu avec le vagabondage.

Le problème social éclata simultanément à peu près partout au tournant des XIV^e et XV^e siècles, à la suite d'agitations locales latentes depuis des décennies. Il ne semble pas qu'il y ait eu d'autre lien qu'un synchronisme entre les troubles florentins, catalans, parisiens, rouennais, anglais, flamands et bientôt tchèques et encore moins conscience de classe en chaque « *comuretion* » populaire. Personne, en aucun milieu, ne pouvait encore saisir les causes structurelles des troubles ; ni les Ciompi, ni les Travailleurs, ni les Maillotins, ni les gens de métier de Gand n'avaient d'autre programme que d'annexer à leur profit les cadres institutionnels existants. Les « slogans » égalitaires de Langland et de ses émules hussistes évoquaient tout comme le « Roman de la Rose », l'âge d'Or de nos premiers parents et leur seul programme politique et social consistait à faire tourner la « roue de fortune » au bénéfice de ceux qu'elle avait, jusque-là, maintenu au bas de sa circonférence.

Dans cette absence à peu près générale d'idées neuves en face d'un problème inaccoutumé, les attitudes ne pouvaient guère se renou-

veler. La stabilité sociale n'était-elle pas, au demeurant, l'idée traditionnelle ? Dans la société chrétienne, l'effroi a pu, parfois, égaler la miséricorde en face de l'ampleur de la pauvreté.

Plusieurs circonstances ont, en outre, transformé, chez certains la pitié en mépris. Dans le « Roman de la Rose », Guillaume de Lorris avait conclu un portrait allégorique de la Pauvreté de façon atroce : « *Que maudite soit l'heure où naquit le pauvre !* » Après lui, les Humanistes éprouaient la mendicité comme une infraction à la loi du travail et une indignité pour l'Homme. Comme le vagabondage, elle était une plaie sociale à cacher et un délit à réprimer. Ainsi apparut à partir de la deuxième moitié du XIV^e siècle l'attitude négative en face de la misère, du pouvoir réglementaire des villes et des gouvernements : on ne toléra pas la présence des vagabonds au-delà d'un délai fort court ; l'idée naquit d'astreindre les désœuvrés au travail dans des ateliers collectifs ; « l'enfermement » des pauvres dans des hospices fut proposé dès le début du XV^e siècle.

À la dévaluation de la pauvreté dans l'opinion communale, il n'est pas sûr que l'interminable « querelle de la Pauvreté » dans les ordres mendiants n'ait pas contribué elle aussi. En une certaine mesure, elle a stérilisé, au XIV^e siècle, le rôle et l'influence que ces Ordres avaient acquis auprès du peuple. Les frères Mendiants ont été dénoncés comme des hérétiques à cause des excès mêmes de leur pauvreté, et comme des oisifs perturbateurs de l'ordre social à cause de leur mendicité. Il est significatif qu'après avoir placé saint Louis d'Anjou sur les autels en 1317, l'Eglise, dans les bulles de canonisation, cessa de proposer la pauvreté comme l'une des vertus héroïques de la sainteté. Ne l'estimait-on plus comme une valeur ?

Certainement pas. Le pauvre demeurait, dans la perspective chrétienne, un ami de Dieu, une image du Christ, un juge dénonçant les pharisaïsmes de la mondanité, un intercesseur né. Sans doute, prédicateurs et moralistes présentaient-ils souvent le pauvre comme un instrument de salut du riche, subordonnant ainsi le premier aux intérêts du second jusque sur le plan spirituel. Néanmoins, les réponses traditionnelles de la miséricorde cherchaient confusément les solutions, sinon plus adaptées, du moins plus efficaces, aux problèmes étranges et déconcertants de la pauvreté. Les fondations individuelles étaient moins nombreuses et l'aumône monastique, gênée par les difficultés économiques et le déplacement de la misère des campagnes vers les villes, diminuait d'ampleur. Alors les pouvoirs urbains, d'accord avec l'autorité ecclésiastique, se prirent à contrôler de près la gestion des institutions hospitalières ; mais celles-ci demeurées sous la loi canonique et gérées conjointement par les clercs et par les laïcs, ne furent pas l'objet d'une laïcisation au sens moderne du mot. Elles demeurèrent chose d'Eglise, même quand, dans la première partie du XVI^e siècle, elles furent regroupées dans les aumôneries ou hôpitaux généraux des grandes villes. Parallèlement à cette évolution, l'aumône se transformait

aussi. Elle se normalisa sous l'action des confréries et des autorités urbaines dans les Tables des Pauvres. Pour des considérations morales, que la loi du travail inspira autant que le souci de la dignité de l'homme, on en vint à estimer le prêt supérieur à l'aumône : le « relèvement » du mendiant, par le travail, s'imposait d'autant plus que sa déchéance semblait profonde.

C'est de cette manière que s'achevait l'évolution de la condition des pauvres dans la société médiévale.

Le tableau ainsi tracé n'est qu'une esquisse sans nuances suffisantes et une position très incomplète, des problèmes et des tâches à accomplir.

Parmi ces tâches, l'une des premières est le dépouillement systématique d'une documentation énorme et diverse. Au premier rang et surtout les premières phases de l'évolution, les sources et la documentation ecclésiastiques sont très importantes : traités moraux, théologiques et canoniques (notamment du XI^e au XIII^e siècle), canons conciliaires, coutumiers monastiques. Les cartulaires avec de nombreux textes de la pratique charitable (donations, testaments, fondations). Les Annales et les chroniques fourmillent d'indications.

La deuxième partie du Moyen Age ajoute à cette masse documentaire l'appoint très important des documents fiscaux (liste de contribuables), administratifs (visites pastorales, comptes d'hôpitaux et d'aumôneries), législatifs (ordonnances sur les salaires et l'ordre public), réglementaires (bons échevinaux et statuts de métiers), judiciaires (jugements pour ou contre les pauvres).

D'une façon générale, les comportements des consciences en face des problèmes de la pauvreté sont éclairés, très vivement, non seulement par les dons et legs individuels, mais par les manuels de confesseurs, les correspondances, les sermons, les textes hagiographiques, sans oublier les sources littéraires de toutes les époques.

On n'oubliera pas ce que peut donner la documentation non écrite : l'iconographie (spécialement la peinture et la miniature) ; et les monuments subsistants, en totalité ou en vestiges, de l'architecture hospitalière.

Cette dernière remarque conduit à signaler l'importance de la représentation cartographique des faits de l'histoire de la pauvreté, époque par époque, ou aux époques de crises : localisation des zones de détresse, répartition des institutions de bienfaisance, voies et zones du vagabondage, etc... L'expression statistique de la pauvreté sera très difficile à construire, faute de données numériques.

Donc, c'est au prix d'un effort assez long et d'un travail d'équipes ordonnées qu'il sera possible de parvenir à des conclusions nettes et à la solution des problèmes multiples. De ceux-ci, nous avons noté

seulement les principaux, qu'il n'est pas inutile de grouper, pour conclure :

— Une recherche terminologique méthodique est nécessaire, afin de clarifier les notions : il y a pauvre et pauvre, pauvreté et pauvreté.

— Cela fait, on pourra, moins difficilement, discerner, sinon résoudre le paradoxe de la notion de la pauvreté — déchéance matérielle et de la pauvreté — valeur spirituelle.

— Ainsi, se dégageront plus clairement les attitudes mentales et pratiques, individuelles et sociales. Ainsi s'expliquera la nécessaire répétition des protestations élevées au nom de la pauvreté, dans ou hors l'orthodoxie, à partir des principes de charité, de justice et d'humanité. Ainsi, surtout, apparaîtront les motivations et les formes des gestes de charité ou de méfiance envers les pauvres.

— Enfin, on pourra mieux définir et mesurer la relation entre ce que nous avons appelé la conjoncture de la pauvreté et la conjoncture économique et sociale générale. Les coïncidences entre elles ne sont pas fortuites et l'interaction des conditions d'existence et des faits de mentalités est évidente. Il paraît arbitraire cependant d'établir entre eux des correspondances trop étroites et de chercher à expliquer les seconds par les premiers. Leur jeu est trop complexe, et finalement le choix déterminant n'appartient-il pas à la conscience des hommes ?

Michel MOLLAT.

LA METHODE DES SCIENCES SOCIALES DANS LA RECHERCHE HISTORIQUE ¹

Discours introductif

Je ne voudrais ajouter que peu de remarques à ce que j'ai tâché de dire sur les problèmes méthodologiques que les sciences sociales posent pour l'histoire. Que je dise tout de suite que mon rapport n'entend point formuler des thèses. En le rédigeant je me suis surtout laissé guider par la problématique même suscitée par la rencontre des sciences sociales avec l'histoire, rendue inévitable par la communauté de terrain que les deux catégories de disciplines se mettent à explorer. Les implications méthodologiques des interventions réciproques qui en résultent conduisent naturellement à la discussion de la nature et de l'objet de ces deux grandes ramifications des sciences humaines, formées, la première par les sciences historiques, la seconde par les sciences sociales.

C'est par la méthode quantitative que les sciences sociales interviennent d'une manière décisive dans la méthodologie historique. Or, il importe de prendre en considération, et éventuellement admettre, la relativité des applications de la méthode quantitative dans le traitement de questions historiques. Cette relativité s'exprime par le degré de l'étendue d'application de la méthode quantitative dans les divers secteurs idéologiques de l'histoire. Comment mesurer ce degré d'intervention ? Assurément par l'efficacité de la méthode quantitative, exprimée par les résultats que son application procure. Je crois que l'expérience scientifique de cette application nous autorise à admettre des taux différentiels d'efficacité de la méthode quantitative.

L'esprit de mon exposé est de rapporter le taux d'efficacité de la méthode quantitative à la nature de la matière socio-historique traitée. Alors que cette efficacité s'avère étonnamment élevée dans certains secteurs, comme par exemple dans l'étude historique de la population, elle se trouve être insignifiante ailleurs, comme par exemple dans l'analyse des relations internationales contemporaines. Les résultats positifs de la démographie historique sont suffisamment connus pour

¹ Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'une communication faite lors du *XIII^e Congrès international des sciences historiques*, à Moscou, en août 1970. Nos vifs remerciements à tous ceux qui soucieux de l'information rapide des professeurs du secondaire nous ont accordé cette liberté. N.D.L.R.

qu'il soit nécessaire d'y insister (1). Il n'en est pas ainsi des analyses tentées de la politique internationale (2). Ici, les résultats de la quantification sont manifestement maigres, si bien qu'un étudiant de la question a été amené à qualifier ce type d'intervention de « *soft quantification* », quantification faible par rapport aux résultats de la quantification en démographie, en économétrie, etc.³.

A quoi est dû ce taux différentiel d'efficacité ? C'est en essayant de répondre à cette question que j'ai été impliqué, presque inévitablement, dans le problème du déterminisme, ou, ce qui revient au même, de l'indéterminisme. Cependant, ce n'est pas sous son aspect traditionnel que le problème se pose, à savoir si le processus historique est déterminé par des lois régissant la volonté individuelle, ou si ce processus se poursuit dans l'indétermination, les actes libres individuels engendrant le processus historique. La relativité des applications de la méthode quantitative conduit vers, ou plutôt nécessite, une reformulation du problème dans le sens d'une relativité correspondante des états déterminés et indéterminés dans l'histoire. Non seulement tous les deux états peuvent être vérifiés dans l'expérience historique, mais en plus on peut constater que l'un peut être fonction de l'autre. L'action raisonnée et préméditée de l'homme peut aboutir à des états organisés de l'existence humaine et au degré d'efficacité de cette organisation, ainsi qu'à son étendue, correspondent des régions spatio-temporelles de l'histoire à l'intérieur desquelles s'installe le déterminisme.

Nous sommes peut-être tous d'accord que cette tendance vers des états organisés et par conséquent déterminés est une tendance historique de longue haleine, qui s'affirme particulièrement dans notre époque, ce qui peut faire croire à son universalisation future. Ceci signifierait, du point de vue méthodologique qui nous préoccupe, que les méthodes des sciences sociales s'institueraient d'une manière définitive et totale dans la recherche historique se substituant pratiquement à la méthode historique. La méthode quantitative trouverait alors un parfait terrain d'application et s'émanciperait de la relativité qui la caractérise actuellement.

Faut-il, de ce qui précède, conclure à une substitution possible des sciences sociales à l'histoire ? Ce serait méconnaître l'étendue spatio-temporelle du processus historique. Malgré leur étendue apparemment vaste, malgré leur portée profonde, les domaines respectifs des sciences sociales sont spatio-temporellement délimités, aucune science sociale ne pouvant prétendre à embrasser le processus historique dont la totalité spatio-temporelle n'est délimitée ni par une fini-

1 Jacob M. PRICE, *Recent quantitative work in History*, dans *History and Theory*, Beiheft 9, 1969, pp. 1-13. Voir p. 10. Richard T. VANN, *History and Demography*, dans *History and Theory*, Beiheft 9, 1969, pp. 84-78.

2 David J. SINGER (editor), *Quantitative International Politics. Insights and Evidence* (International Yearbook of Political Behavior Research, VI), New York, 1968.

3 Jacob M. PRICE, *op. cit.*, p. 12.

tude de passé ni par une finitude d'avenir, du moins saisissable par l'expérience et l'intellect humains. Cette infinitude, tant rétrogressive que progressive, de l'histoire, lui confère non seulement son idiomorphie, mais aussi les assises d'une méthode historique propre ayant égard tant à la synthèse qu'à l'interprétation, que j'ose appeler macro-historique et qui embrasserait (et dépasserait) le contenu nomothétique des sciences sociales et ses transformations à long terme. Les méthodes des sciences sociales ne pourraient concorder avec le niveau macro-historique, mais elles garderaient toute leur valeur explicative à l'égard des régions spatio-temporelles de l'histoire qui fournissent leurs matières respectives tout en délimitant leurs frontières.

Je voudrais insister sur la question des frontières, des *Grenzen*, qui délimitent le champ d'activité de chacune des sciences sociales. Je ne prétends pas que ces *Grenzen* sont fixes et immuables. Mais à tout moment donné de l'évolution de nos sciences ces *Grenzen* sont bien réelles et peuvent être retracées dans l'espace social aussi bien que dans le temps historique. J'ai voulu exprimer cette délimitation en assignant à chacune des sciences sociales une région spatio-temporelle de l'histoire à l'intérieur de laquelle la discipline sociale qui s'y rapporte devient opérante.

En insistant sur les délimitations des frontières des sciences sociales je ne méconnaissais point la nécessité d'une approche interdisciplinaire. Il est reconnu de nos jours que l'approche inter- (et multi-) disciplinaire devient de plus en plus impérative en plusieurs secteurs scientifiques. Mais une telle approche, loin d'abolir les juridictions spéciales des sciences sociales, ne fait que les renforcer. Elle prouve cependant qu'un remède à la spécialisation poussée est requis et qu'une méthode de coordination de la recherche et de synthèse des résultats doit fournir ce remède. Mais cette méthode n'implique pas et n'affecte pas la structure des divisions et subdivisions de nos disciplines. Inutile de dire que ces considérations concernant l'approche interdisciplinaire valent aussi bien pour les sciences auxiliaires de l'histoire que pour les divisions mêmes de l'histoire.

Dans le présent rapport il sera question de quelques implications épistémologiques de l'utilisation ou de l'application de méthodes propres aux sciences sociales dans le traitement historique de l'expérience humaine. Il y a lieu de préciser que le terme « sciences sociales » est entendu ici *stricto sensu*, dépourvu de sa connotation plus compréhensive qui embrasse un grand nombre de sciences humaines, y compris l'histoire elle-même (76, pp. 233-238, 97, pp. 18-20). La connotation de terme n'est pas d'ailleurs d'une importance essentielle pour la discussion de notre sujet. Ce sont les points de vue, à certains égards similaires, à d'autres égards divergents, de confrontation et de traitement de l'expérience humaine, représentés respectivement par les sciences sociales et l'histoire, qui engagent notre attention. Il est nécessaire de préciser également que la méthode dont l'intervention dans la

science historique, nous notons, est celle des sciences sociales et non pas celle de l'histoire sociale, économique, etc. En effet, une confusion semble s'établir en méthodologie socio-historique impliquant, par exemple, que le développement d'une histoire sociale ou économique introduit dans la science historique la méthode propre de la sociologie ou de l'économie politique (6, 112) ; et vice-versa, que le traitement historique des faits sociaux introduit une méthode proprement historique dans les sciences sociales (92, 71). Aux fins du présent rapport nous adoptons résolument la thèse que les histoires sociale, économique, religieuse, littéraire, etc., constituent des élargissements et aspects de l'histoire de l'humanité et comme tels elles concordent, quant à leurs méthodes, avec les méthodes développées et élaborées de la recherche historique moderne (cf. 40, 107). La question de l'utilisation, par ces dernières branches de l'histoire, de méthodes propres aux sciences sociales revient sous la question de l'utilisation de ces méthodes par l'histoire. Par conséquent notre discussion de l'utilisation et de l'application des méthodes des sciences sociales dans la recherche historique affecte au même degré ces branches spécialisées de l'histoire. D'une manière générale, les méthodes des sciences sociales, prises ici en considération, sont entendues dans leur usage strict et traditionnel de méthodes pour l'étude et l'analyse synchronique des phénomènes sociaux, économiques, etc., ou l'étude comparative, synchronique ou diachronique, de ces mêmes phénomènes.

1. Les assises d'une communauté méthodologique entre sciences sociales et histoire.

Conçue sur le plan d'une généralité englobante, la matière des deux catégories de disciplines est identique : la réalité humaine dans ses manifestations individuelles et sociales. Une différenciation intervient à partir du moment où chaque science humaine soumet sa matière à un traitement spécifique conforme à un objet déterminé, entraînant l'élaboration de méthodes spécifiques. Sur le plan de l'épistémologie générale on peut concevoir que les méthodes des sciences sociales coïncident à certains égards avec celles des sciences physiques, fait confirmé par certaines « propriétés fondamentales du système de règles considérées comme essentielles dans tout procédé scientifique » (46, p. 230), et ceci malgré l'hétérogénéité des matières respectives. Il est tout à fait concevable que les théoriciens des sciences sociales aient subi l'attrait puissant de la méthode des sciences physiques, mais ils se gardent de conclure à une identité, se limitant à constater de simples analogies. Or, il faut différencier entre sciences physiques et sociales, c'est certes en raison de leurs spécificités respectives, à l'égard desquelles il faut rechercher des spécificités méthodologiques en raison des objets différents de ces sciences (25). Mais, si la spécificité des sciences sociales par rapport aux sciences physiques est facile à discerner, elle comporte des nuances qui peuvent être contro-

versées lorsqu'il s'agit de délimiter les domaines et les méthodes respectifs des sciences sociales entre elles et, plus particulièrement, des sciences sociales et de l'histoire.

Nous trouvons ainsi qu'une opposition subsiste entre le point de vue qui affirme que la méthode des sciences sociales et de l'histoire est unique (par exemple, 54) et celui qui affirme que la méthode de l'histoire diffère radicalement de celle des sciences sociales. On prétend, à titre d'exemple, que la science historique ne peut aspirer à la déduction de lois générales, à la manière des autres sciences sociales qui, en vertu de cette capacité, peuvent assimiler leur méthodologie, au moins dans une certaine mesure, à celle des sciences physiques (86). C'est le point de vue qui dérive de la distinction entre sciences nomothétiques et sciences idiographiques (117), et qui exclut l'histoire des prétentions généralisatrices des premières. Ici, la différenciation entre science sociale et science historique devient aiguë, puisque la deuxième se trouve dévêtue de l'attribut fondamental de la première, son caractère nomothétique. D'après cette distinction, la science historique est dépourvue de la possibilité de « *savoir pour prévoir* », que Comte accordait à la sociologie (23), et cette particularité entraînerait la difficulté, sinon l'impossibilité, d'utiliser des méthodes en partie communes de recherche, et ceci malgré la presque communauté de la matière des deux catégories de disciplines. Et cependant nous nous heurtons à cette communauté de matière comme à une pierre d'achoppement imposant à la conscience du théoricien le devoir de réexaminer la relation intime entre histoire et sciences sociales, relation qui fournirait les assises d'une méthodologie partiellement ou même totalement commune aux deux catégories de disciplines.

Si la science historique restait exclusivement descriptive, si elle se limitait à des propositions exprimant « comment les événements se passèrent », sans empiéter sur le domaine des propositions explicatives, il y aurait très peu de possibilité d'utilisation des méthodes des sciences sociales. La méthode statistique subviendrait aux quelques besoins de traitement des données quantitatives de la matière historique. Une telle limitation de la méthode historique à la matière descriptive est non seulement concevable, mais aussi érigée en norme méthodologique par Ranke, qui prescrit la tâche de raconter les événements tels qu'ils se sont passés (« *er will bloss zeigen wie es eigentlich gewesen* », 82, p. vii). Or la moindre étude de Ranke prouvera que cet éminent historien ne s'est pas limité à la méthode descriptive, mais est allé au-delà de la restriction qu'il s'est imposée, situant, sciemment ou non, les faits historiques dans leurs cadres sociaux (83, cf. 108) tout en faisant une large part à leur explication (36). Même lorsque on essaie de reléguer les jugements généralisateurs en histoire à un domaine extérieur à celui de l'histoire propre, à la sociologie ou à la philosophie de l'histoire (84, p. 244), on prend garde de suppléer à l'établissement du fait historique par son interprétation (84, p. 244),

aussi bien que par la synthèse et interprétation de l'histoire pragmatique (114). Cette division de travail s'avère tout à fait injustifiée, étant donné qu'elle sanctionne deux spécialités dont chacune ne sera versée qu'imparfaitement dans les données de l'autre.

En réalité, l'explication est pratiquement implicite dans une description tant des faits historiques que des faits sociaux (13, pp. 24-25). Elle est tout aussi impliquée par l'analyse et la synthèse historiques, à quelque niveau que celles-ci soient conçues (10, pp. 1-42). La ligne de démarcation entre description et explication reste en tout cas confuse (94, p. 214). Il est concédé que l'accumulation d'une matière descriptive n'avancerait pas les exigences scientifiques dans une organisation, corrélation, synthèse et interprétation des données (cf. 101 A, p. 39). Déjà, dans les trois premières opérations dénommées le principe d'une explication est inhérent. Mais c'est surtout dans les opérations de synthèse et d'interprétation de sa matière que nous reconnaissons une autonomie méthodologique à l'histoire (62, p. 46).

A ces considérations s'ajoute le caractère causal presque inévitablement impliqué par le terme « explication ». Dans un sens strict, qui est celui de quelques théoriciens de la méthode, la connection entre l'*explanans* et l'*explanandum* est essentiellement causale (42, p. 321). Même dans un modèle atténué, dans lequel les propositions afférentes à l'*explanandum* peuvent découler d'un *explanans*, mais pas d'un autre, et où plusieurs explications d'un et même événement sont possibles (67, pp. 14-15), le lien causal n'est nullement supprimé. En outre, la notion de causalité historique peut être entendue dans son acception restreinte de conséquence dans un contexte événementiel et temporel déterminé (96, n° XI, p. 136). Cette acception correspondrait à la causalité sociale conçue dans un contexte socio-psychologique délimité (55, pp. 371-374).

Nous tenant sur le plan de l'explication causale et du fait particulier, il est possible de délimiter un terrain commun à l'histoire et aux sciences sociales, où les problèmes et les objets de la connaissance historique et sociologique deviennent pratiquement coextensifs. D'une telle concordance découlerait nécessairement une communauté de méthodes. Il faut cependant déterminer le sens dans lequel la matière traitée par les deux disciplines est empiriquement et logiquement délimitée. Pour cela, il est nécessaire de réconcilier la proposition triviale, que l'histoire se rapporte au fait particulier, avec sa contrepartie, que toute science nomothétique s'intéresse à des généralisations. Si la première proposition est vraie, s'ensuit-il que l'explication historique n'est possible qu'à travers le fait particulier et unique, ou, ainsi que voulu par des théoriciens anti-positivistes, par l'analyse détaillée la plus poussée ? (70, p. 143). Dans un sens opposé, l'explication par

l'événement individuel résulterait à la méconnaissance de l'intégralité des phénomènes historiques, jadis reprochée aux historiens (93, p. 131). Admettre que les faits sociaux ont leur source non pas dans leurs antécédents sociaux, ainsi que l'école sociologique le soutient (29, p. 109), mais dans les événements individuels, au même titre que les causes individuelles agissent sur l'évolution du langage, phénomène social (58, pp. 138-139), ne résout pas la difficulté.

La généralisation en histoire, sans en principe postuler la formulation de lois, est un fait empiriquement établi. L'historien ne saurait manipuler la vaste quantité de ses matériaux sans classifications généralisantes (44). La problématique de la généralisation en histoire peut être circonscrite au moyen d'applications concrètes de la méthode de généralisation (98).

Une communauté méthodologique entre histoire et sciences sociales dérive en principe de la coextension partielle des terrains d'exploration respectifs de ces disciplines, cette coextension étant fondée sur les possibilités d'uniformité et de régularité, de corrélation fonctionnelles, et de généralisations, que l'ensemble des phénomènes étudiés offrent.

2. Divergences méthodologiques dérivant de la différenciation des objets, des buts, et des spécificités épistémologiques.

L'identité de matière et de problématique ci-dessus constatée serait-elle si complète qu'elle supprimerait la différenciation traditionnelle entre histoire et sciences sociales, différenciation déjà atténuée par l'histoire « sociologisante » évoquée depuis longtemps par Guizot et Thierry ? Une telle abolition de la différenciation existante serait traduite par une identité méthodologique fondée sur la constatation qu'il n'existerait pas de termes et prédicats utilisés par l'histoire qui ne se retrouveraient pas dans les sciences sociales (115, pp. 226-227). On remarquera qu'une telle conclusion procède du raisonnement que l'identité des prédicats entraîne une identité des disciplines qui s'en servent. Or, même si des propositions dont se sert l'historien peuvent être identifiées avec des propositions sociologiques (115, pp. 227-228), ceci ne constitue pas une base exclusive de non-différenciation : l'histoire se différencie des autres sciences sociales par l'ampleur de l'espace et du temps socio-culturels (cf. 100, pp. 122-127), ainsi que par l'interprétation compréhensive et englobante du processus historique, à laquelle elle est astreinte (in 18, p. 332). En ce cas, les buts respectifs des sciences considérées peuvent être radicalement divergents. Les faits humains, matière commune de l'histoire et des sciences sociales, cessent d'être envisagés de la même manière ou sur le même plan.

Dans cet ordre d'idées, une divergence fondamentale s'établit par rapport aux catégories de temps respectives à travers lesquelles l'his-

toire et les sciences sociales conçoivent les phénomènes étudiés. A titre d'exemple, les temps historique et sociologique se différencient par le fait que le premier est conçu comme continuité et comme entité globale, embrassant l'intégralité de l'expérience humaine et des phénomènes sociaux, tandis que le temps sociologique est discontinu, portant rupture à la continuité historique, conçu sous la forme de segments diachroniques et spatiaux circonscrits (cf. 37, p. 36). La même rupture s'observe dans le temps abstraitement théorique des économistes (8, p. 213). Au dynamisme de la continuité historique s'oppose l'extrapolation synchronique et statique du temps sociologique au moyen duquel on catégorise les faits sociaux, même si cette extrapolation embrasse un segment diachronique important de la dimension historique. L'expression élémentaire de cette extrapolation est fournie par la méthode statistique comparative (par exemple, 106). Cette extrapolation statique est implicite dans la conception des faits sociaux comme « choses » (29, pp. 3-14), comme « statistiques et nombrés » (60, p. 134), ou comme irréductibles à des individualités spécifiques (57, pp. 478-483, 488), tandis qu'il est plus adéquat de considérer comme objet de l'histoire les actions humaines.

Les mêmes considérations peuvent être rapportées à la problématique de la science économique, la plus avancée peut-être des sciences sociales au point de vue de traitement des états sociaux dynamiques. Qu'on se réfère, par exemple, aux phénomènes étudiés sous la rubrique de développement économique. Ces phénomènes étant tout aussi économiques qu'historiques, on serait tenté de faire coïncider les méthodes, aussi bien que les dimensions respectives des problèmes qui s'y rapportent. Le modèle dynamique de développement économique opposé par les économistes aux modèles statiques des sociologues et des ethnologues (65, pp. 1022-1023, 88, p. 713) n'apporte pas de solution à la question, parce qu'il ne renferme qu'une différence de degré, non pas d'espèce, avec le modèle global de développement historique. En effet, les modèles dynamiques de développement économique se rapprochent malgré tout des modèles sociologiques tout en présentant des divergences prononcées, *quant aux dimensions*, avec la conception historique des faits humains :

- a) la dimension eidologique du modèle économique n'embrasse que le *homo œconomicus*, les données eidologiques des disciplines sœurs n'étant utilisées que subsidiairement et auxiliairement. L'unité de traitement des problèmes humains préconisée (88, pp. 716-718) ne pourrait être atteinte que sur un plan compréhensif et englobant, fourni seulement par l'histoire universelle ou la philosophie de l'histoire ;
- b) la dimension diachronique du modèle économique, exprimée principalement par le processus de développement économique, tout en étant susceptible de variations quantitatives, ne porte en réalité que sur des segments diachroniques plus ou moins courts, toujours

insignifiants, malgré le terme « macroéconomie », par rapport à la *totalité* des périodes historiques dans lesquelles ce processus se déroule. On peut soumettre à des analyses, presque totalement mathématiques, des phénomènes et situations économiques dont la nature est essentiellement historique, comme par exemple les cycles économiques qui se caractérisent par des périodicités temporelles, le résultat est une formulation de modèles se situant en dehors du temps historique (103). Même si l'on élargit les cadres temporels des sciences sociales (par exemple, 12, p. 752), la portée diachronique embrassée s'avère chaque fois minime devant l'immensité du temps universel englobant de l'histoire.

A cet aspect quantitatif de la dimension diachronique s'ajoutent des divergences qualitatives dûment constatées par les historiens (par exemple, 12, pp. 748-750) et des sociologues (par exemple, 100, pp. 171-197), qui peuvent avoir des conséquences méthodologiques importantes sur le traitement des faits humains.

3. Divergences méthodologiques dérivant de la relativité du contenu nomothétique des sciences sociales par rapport à la totalité spatio-temporelle de l'histoire.

Les lois sociales, du moins celles que les sciences sociales essaient de reconnaître et formuler, ne pourraient posséder la validité inhérente à leur définition sans que la réalité historique fournisse la matière empirique rendant possible leur confirmation ou, éventuellement, leur démenti (41, p. 36). La nature de cette matière est d'abord cumulative, ensuite répétitive, donnant lieu à l'émergence d'une régularité. On peut identifier les lois sociales avec les lois physiques, mais seulement quant à leur teneur formelle, de régularités relatives ou causales abstraites et répétées (22, p. 354), non pas quant à leurs applications strictes dans le monde empirique. A l'encontre des lois physiques, caractérisées par une quasi-invariabilité et universalité, les lois sociales, exprimées souvent comme des probabilités statistiques, sont relatives dans l'espace et peuvent subir un fléchissement dans le temps (73, § 97, p. 43). Ce qu'on désigne comme constantes de la vie sociale (47, § 3.1, p. 110) est valable à condition de définir une constante comme l'étant à l'intérieur d'une région spatio-temporelle délimitée de l'histoire. En effet, toute proposition sociologique se formule et est entendue par rapport à des situations spécifiques dans l'histoire (46, p. 143). Ce point de vue peut être rapproché de l'assertion qu'une généralisation peut être valide sans posséder une universalité absolue (91, p. 446).

a) Dans l'espace historique et social, la relativité des régularités socio-culturelles est démontrée par l'anthropologie sociale qui constate jusqu'à des contradictions flagrantes entre régularités présentant les caractéristiques de quasi-lois. Par exemple, la loi de l'accumulation de

richesses et du prestige social qui en dérive, tenue comme généralement valable dans les sociétés occidentales, est contredite par le principe de la consommation et de la destruction de richesses comme source unique de prestige et d'autorité dans les sociétés amérindiennes de la côte nord-ouest du continent américain (7, pp. 139 sqq.).

b) Dans le temps historique nous observons des modifications tout aussi essentielles dans le contenu, que nous caractérisons comme nomothétique, des sciences sociales. Nous tirons de nouveau un exemple de ce que la science économique moderne traite comme lois ou régularités économiques. La « loi de l'offre et de la demande » dans un marché libre ne peut pas se vérifier comme telle dans une organisation économique archaïque, la notion de l'échange dans les sociétés archaïques ne possédant pas une valeur régulatrice formelle, comme, par exemple, l'allocation des ressources à des besoins alternatifs (87, pp. 12-16). L'étude des marchés archaïques révèle un contenu pragmatique ou essentiel différent de celui, strictement économique et matériel, auquel s'appliquent les lois modernes du marché (79, ch. v). En plus, le principe dominant des échanges économiques modernes, la maximisation de l'utilité et du profit, explorée dans un espace social et une période différents, se trouve-t-elle être une pure et constante réciprocité (56, p. 167) et, éventuellement, comporte l'absence de tout profit (102, p. xiii). Aussi, les origines d'institutions qui sont instrumentales dans l'opération des mécanismes économiques modernes, tels la monnaie et le crédit, peuvent être rapportées à des contextes essentiellement différents des contextes modernes, éventuellement non économiques (116, pp. 209-231).

Ces constatations peuvent être corroborées de différents secteurs. Elles peuvent être paradigmatiques dans des domaines aussi intangibles que les systèmes doctrinaux, philosophiques et scientifiques, y compris les systèmes les plus strictement déterministes dans les domaines des valeurs morales et intellectuelles (99, ch. ix, pp. 339-349).

La permanence de la langue, si pas nécessairement un effet du hasard, est en même temps relative, puisqu'elle peut être troublée à tout moment dans le temps et même être bouleversée (90, p. 316).

Ces modifications, changements, ou bouleversements des situations cristallisées ou régularités, survenant dans le temps historique, entraînent des transformations analogues du contenu nomothétique des sciences sociales. Aussi, doivent-ils être entendus comme transitions, généralement lentes et imperceptibles, d'un état à un autre, et expliqués comme le produit soit d'une évolution endogène (51, p. 45), soit d'acculturation exogène (45, p. 212). Tant les situations cristallisées que les processus de transition sont embrassés par l'interprétation historique. Ceci est une conséquence méthodologique du fait que les phénomènes étudiés par les sciences sociales et soumis à leur action nomothétique.

thétique sont des manifestations dans le temps historique et, pour ainsi dire, des « événements » historiques globaux.

Pour qu'une égalité quantitative entre la matière des sciences sociales et celle de l'histoire puisse être envisagée, il faut que les lois que les premières essaient de formuler soient revêtues d'une signification et d'une validité universelles dans l'espace et dans le temps. Ceci conduirait à la proposition qu'aucune catégorie de la connaissance du passé n'échapperait aux possibilités, ou serait au-delà de la portée, des sciences sociales (48, p. 434a). Or même lorsqu'il s'agit de régularités dûment vérifiées et admises par la sociologie, l'anthropologie sociale ou d'autres disciplines, il faut se rappeler que leur signification, si extensive qu'elle soit dans l'espace anthropogéographique et si persistante dans le temps historique, cesse de l'être dès que nous envisageons l'histoire humaine non pas dans sa composition événementielle et atomistique, mais comme macro-histoire (cf. 104, pp. 36-37). Si nous invoquons les données de l'anthropologie sociale, nous établirons aisément la relativité spatiale et temporelle d'institutions aussi « permanentes » et tenaces que les systèmes de parenté et les relations familiales et sociales qui en dérivent. L'analyse statistique de ces systèmes et relations corrobore absolument cet argument (64). Les corrélations élaborées à partir de l'analyse structurale (*cross-cultural analysis*) démontrent souvent la prédominance de facteurs génétiques sur des facteurs psycho-fonctionnels dans les relations familiales (par exemple, 28) et par conséquent la finitude de ces dernières dans le temps. Le processus historique de migration et de diffusion des éléments intellectuels est tout aussi bien démontré (11), ainsi que les vicissitudes des systèmes culturels sous l'action modificatrice de l'acculturation (32, pp. 25-43).

L'ethnologie moderne n'admet plus la stabilité immuable des sociétés préléttrées, leur organisation sociale étant susceptible de changements sous l'influence de facteurs endogènes (pression démographique, adaptation à de nouveaux milieux naturels) et exogènes (contacts, volontaires ou imposés, avec d'autres sociétés) (cf. 43, ch. iii et iv., pp. 57-124). Malgré la tendance des ethnologues contemporains à exagérer la dynamique du changement dans les sociétés préléttrées, tendance expliquée par un effet psychologique qu'a sur l'observateur le rythme de changement vertigineux de notre temps, il est concédé que la dimension en profondeur diachronique est nécessaire pour la compréhension des structures sociales (66, ch. iv, pp. 125-152). Même dans le cas de sociétés à rythme d'évolution lent, ou à institutions d'un degré élevé de rigidité, l'ignorance de l'histoire peut avoir comme conséquence une compréhension imparfaite d'un état synchronique (31, pp. 50-57, 53, p. 18). Ce point de vue strictement historique s'oppose radicalement à la prééminence de la compréhension théorique en anthropologie (81, p. 3), ou de l'analyse synchronique et structurale (90, pp. 127-129, implicite dans 73, ch. xiii, pp. 1601-1761 ; cf. 75, pp. 210-218). Cependant,

la compréhension synchronique a sa raison d'être non seulement dans sa valeur explicative pour l'histoire, lorsque, par exemple, les situations cristallisées et la stabilité de l'équilibre social, objets de l'analyse synchronique et structurale, se prolongent dans le temps historique, mais aussi dans l'exploration purement logique et philosophique des formes sociales et culturelles, exploration dont les résultats éventuels peuvent avoir une signification spéciale pour l'intellect humain et que nous ne pouvons pas exclure du domaine de nos possibilités intellectuelles. Tout en admettant la relativité des éléments fonctionnels et structuraux, ainsi que leurs unité et intégration imparfaites (95, p. 83), nous reconnaissons un domaine légitime d'analyse synchronique et structurale, qui pourrait ne pas ressortir de celui de l'histoire. Pour le moment, c'est sa valeur explicative pour cette dernière discipline qui nous intéresse.

4. Les méthodes des sciences sociales comme instrumentales dans l'explication historique.

Si le contenu nomothétique des sciences sociales n'est pas coextensif avec le contenu spatio-temporel *total* de l'histoire, il coïncide néanmoins avec des sections et des dimensions de la réalité historique et c'est à l'intérieur de cette coïncidence qu'il est indiqué de rechercher la signification et la valeur explicative des méthodes des sciences sociales pour l'histoire. Nous avons indiqué qu'aucun des aspects de la réalité sociale explorés par les sciences sociales n'embrasse la totalité du processus historique, ni eidologiquement, ni diachroniquement, la conséquence de cette admission étant que chacune des sciences sociales contribue à l'explication compréhensive que réclame la science historique au moyen de l'exploration eidologique et diachronique de la réalité qui constitue sa matière spécifique.

Dans la mesure de l'identité du terrain exploré par les sciences sociales et l'histoire il a été fait cas de la possibilité d'une assimilation complète de l'histoire aux sciences sociales, possibilité qui a été poussée jusqu'à l'assertion d'une identité méthodologique (101, pp. 6-7). Nous devons reconsidérer cet argument en vue de l'examen de la contribution de la méthode des sciences sociales à l'explication historique.

Deux arguments s'opposent à une telle assimilation.

a) Le traitement auquel la réalité humaine est soumise par les sciences sociales permet une analyse minutieuse et poussée, non seulement grâce à la spécificité eidologique de chacune d'elles, mais aussi et principalement grâce à la possibilité méthodologique pour chacune de faire abstraction de sa matière et de la traiter sur un plan synchronique, statique, typologique, fonctionnel, structural, comme un système de relations extra-temporel, seul moyen d'assurer une compréhension qui nous échapperait si abordée uniquement à travers le changement incessant de la réalité sociale. Non que le changement ne consti-

tue pas une préoccupation constante de la science sociale. Mais, même lorsqu'il est abordé et traité par celle-ci, c'est à partir d'une compréhension et analyse préliminaires à travers le prisme synchronique et extra-temporel (47, p. 119), ce qui permet de créer une base de compréhension rendant possible l'exploration des aspects dynamiques et évolutifs des phénomènes étudiés.

b) Par définition, l'histoire ne peut traiter la réalité humaine que sur le plan exclusivement diachronique. En outre, elle ne peut limiter sa compréhension à certains aspects eidologiques de cette réalité qu'elle doit, *en dernier lieu*, embrasser dans sa totalité spatiale et diachronique. L'activité historique est une totalisation incessante (89, pp. 754-755). Même lorsque l'histoire est tenue, en raison de l'importance quantitative de sa matière, à sectionner, en guise de division de son travail, sa matière spatialement (divisions géographiques ou nationales), diachroniquement (périodes chronologiques), ou eidologiquement (histoire politique, économique, littéraire, etc.), il est implicite que son but final, son aboutissement et son idéal, demeure la synthèse de tous ses travaux (97, p. 87), la constitution d'une histoire, non plus d'un peuple ou d'une nation, mais de l'humanité tout entière, et par là d'atteindre la compréhension de la totalité du processus historique. En ceci nous saisissons la spécificité de la science historique par rapport à celle des sciences sociales. Cette spécificité se reflète sur les méthodologies respectives des deux disciplines. Aucune science sociale ne vise l'explication de la totalité eidologique et diachronique du processus historique bien qu'elle vise la totalité de l'aspect spécifique qui lui est propre, dans ses dimensions eidologique et diachronique.

De ces considérations découlent quelques éclaircissements qui aideraient à dissiper la confusion à laquelle prêtent des conceptions étroitement sociologiques de l'histoire.

a) La théorie qui considère que l'histoire a besoin des méthodes et inductions des sciences sociales pour arriver à la compréhension de sa propre matière (par exemple, 47, p. 119) n'est épistémologiquement valide que pour autant qu'elle se réfère à la base explicative que les méthodes des sciences sociales fournissent à l'histoire. Mais elle tend à méconnaître le complément propre à l'histoire, nécessité par sa matière considérée dans son intégralité, et comportant une méthodologie propre se surajoutant à celle des sciences sociales.

b) La tentative qui réduit la philosophie de l'histoire à une analyse sociologique (6) ou son dérivé, la réduction de l'histoire culturelle à une sociologie de la culture (112), abolit la spécificité de l'histoire et de sa méthode et relègue le processus historique au domaine des systèmes de relations extrapolées du temps historique. Une si complète identification aboutit à un renversement du sens de l'explication historique en

le faisant rétrograder vers sa base et en le dévêtant de son intégralité conceptuelle et herméneutique.

A partir du point de vue ici adopté nous pouvons aborder l'argument sociologique sur un plan plus analytique.

a) Il est admis que les généralisations des sciences sociales fournissent une base explicative à l'histoire en rendant plus explicites les procédés d'interprétation des faits historiques (44, p. 31). Il est en outre admis que les généralisations formulées par les sciences sociales ne peuvent constituer des explications causales complètes ni fonder des lois universelles, mais qu'elles fournissent des types idéaux ou des hypothèses d'un degré variable de valeur et de complémentarité explicatives (44, p. 31). Cet argument, qui postule correctement le rôle explicatif des méthodes des sciences sociales, appelle néanmoins deux réserves. En premier lieu, les généralisations des sciences sociales, tout en n'instituant pas de lois historiques, tout en n'étant pas universellement valables dans la totalité diachronique, peuvent néanmoins posséder une validité dans le contexte spatial et diachronique dans lequel elles sont conçues, elles peuvent même aspirer au statut de lois dont la validité se vérifiera dans les limites spatio-temporelles de la réalité embrassée et délimitée par la science sociale qui les engendre. En deuxième lieu, la complémentarité explicative doit être entendue plutôt entre diverses sciences sociales et non pas entre sciences sociales et histoire, la relation explicative entre les premières et la deuxième étant une de base à structure, non pas une de réciprocité établie au même niveau méthodologique. Sur une réalité à la base homogène, différenciée en raison d'un traitement eidologique de ses différents aspects (économique, social, psychologique, etc.) se surajoute un traitement global et compréhensif qui est celui de l'histoire. Le terme « complémentarité » est tout approprié à la méthodologie des sciences sociales, étant donné que toutes opèrent à un et même niveau et chacune a élaboré son propre appareil analytique, capable de contribuer à l'œuvre d'interprétation (52, pp. 618-619). Mais cette complémentarité ne doit pas être conçue comme instituant une coextension de contenu, d'objet et de méthode entre sciences sociales et histoire. Nous avons vu que la matière de l'histoire est compréhensive par rapport à la matière délimitée de chacune des sciences sociales, sa méthode est diachronique par rapport à la méthode synchronique de ces dernières, son objet est la synthèse et l'explication du processus historique par rapport à l'analyse des relations fonctionnelles et extra-temporelles.

b) La thèse qui exige de l'histoire des méthodes de recherche plus rigoureuses (33, pp. 91-97), à l'instar du degré de précision atteint par les sciences sociales, n'est pas contestée en elle-même, mais il doit y être apporté des restrictions importantes. Le manque de précision dans la formulation des généralisations (46, ch. xiii) et le caractère décousu de l'explication historique (33, pp. 92-97) reproché aux historiens sont des critiques qui émanent, d'une manière générale, de la confusion

du domaine spatio-temporel des sciences sociales avec celui de l'histoire. Cette manière de voir, trop empiriquement restrictive du rôle de l'interprétation historique, néglige de prendre en considération l'immensité de la diachronie historique, quasi infinie dans ses dimensions tant rétrogressive que progressive, *qui est à la source de l'impuissance de la méthodologie historique d'étendre sa compréhension scientifique sur la totalité du processus historique*. Cette impuissance est dans une certaine mesure mitigée par le concours des sciences sociales, dont les domaines spatio-temporels respectifs, plus délimités et plus à portée des possibilités d'observation directe et même de l'expérimentation, assurent à celles-ci un plus grand degré de précision dans leurs traitements et conclusions. Nous ne sommes pas à même de déterminer exactement la contribution des méthodes des sciences sociales à l'élucidation du processus historique total. Les frontières de cette contribution peuvent être progressivement élargies au fur et à mesure des progrès des sciences sociales, mais quant à arriver à une explication *totale* du processus historique par les seules méthodes des sciences sociales, c'est poser le problème plus général du déterminisme. Nous n'aborderons que partiellement ce problème en conclusion du présent rapport. Pour le moment nous arrêterons notre thèse à l'utilité fondamentale des méthodes des sciences sociales en tant que fournissant la base pour une explication historique. Le déni de possibilité pour les sciences sociales de donner une solution au problème de l'historisme (30, pp. 181-182) équivaut à une limitation relative de leur contenu nomothétique par rapport au contenu total de la science historique. Ce déni ramène la question de nouveau à l'indéterminisme historique.

5. La méthode quantitative en histoire.

C'est une conséquence logique de ce qui précède que la méthode quantitative est utilisable en histoire dans la mesure où les sciences sociales, sur la méthodologie desquelles peut être assise l'explication historique, sont susceptibles de quantification, en tout ce qui regarde tant l'accumulation et l'organisation de leurs matières respectives que leur propre méthode de traitement et d'interprétation de leurs données. A cet égard, la méthode statistique constitue un instrument fondamental interdisciplinaire de traitement quantitatif, ses applications dans les sciences sociales étant presque constantes (74).

La quantification est à la base de l'association de l'histoire aux sciences sociales. Elle est éminemment illustrée par ses applications dans la démographie historique (85 A) et l'histoire économique. Dans la première, le substratum quantitatif de l'évolution démographique, ensemble avec les données de l'histoire sociale et économique, procure une base explicative des conditions générales de l'évolution historique (97, pp. 57-58, 34). L'histoire démographique est par ailleurs con-

que comme instrumentale à l'histoire et la démographie (20) ce qui rend perceptible la réciprocity herméneutique entre histoire et sciences sociales.

Nulle part dans les relations entre histoire et sciences sociales l'identité de matière et de méthode n'est si complète que dans le traitement quantitatif des données. Une liaison de la méthode quantitative avec la méthode historique est opérée à partir du moment où la quantité reprend pour l'homme une signification qualitative. L'histoire humaine, considérée dans ses rapports avec le monde physique, peut être caractérisée de qualitative sans danger de faire imprégner ce terme de considérations axiologiques. Depuis longtemps déjà, les techniques, statistiques ou autres, des sciences sociales s'orientent vers l'analyse des données qualitatives qu'elles distinguent des données proprement quantitatives (par exemple 17). Cette transition est claire en anthropologie, dont les aspects physiques et matériels se prêtent mieux à la quantification que les aspects purement culturels (27). Considérée sur le plan méthodologique la relation entre catégories physiques et catégories culturelles fait ressortir clairement le point de liaison de la méthode quantitative avec la méthode historique, ainsi que sa signification pour l'explication historique. Ce point est saisi à travers le conditionnement progressif de l'existence humaine par le facteur quantitatif sous ses multiples aspects, l'accroissement démographique de l'homme lui-même en premier lieu, et cette signification commence à intervenir à partir du moment où la statistique se trouve en mesure de déterminer l'incidence qualitative des données quantitatives et *vice-versa*.

La signification du facteur quantitatif pour l'explication, non seulement historique, mais généralement sociale, a été saisie dès l'antiquité par Aristote, qui, dans son analyse de la société politique, cherche à déterminer l'importance quantitative des classes sociales par rapport à l'équilibre de la société globale que ces classes composent (1, livre VII). Cet équilibre est assuré, d'après Aristote, par l'importance quantitative de la classe moyenne. La vérification de ce rapport du quantitatif avec le qualitatif, qui est un rapport de détermination, est un lieu commun dans les analyses socio-statistiques modernes des phénomènes d'envergure tant « microscopique » (par exemple, 85) que « macroscopique », illustrés, par exemple, par les grands mouvements de population (cf. 69).

L'histoire politique peut nous aider à saisir d'une manière plus concrète le rapport de la méthode quantitative avec l'histoire. L'application intensive de la méthode quantitative en histoire politique (exposée dans 68, pp. 1-76), si elle n'a pas démontré l'opération de lois dans la vie politique contemporaine, a néanmoins contribué à une élucidation positive du phénomène politique et a révélé en même temps un certain degré de régularités sous-jacentes (cf. 113). Ces régularités, soumises à une analyse statistique approfondie, permettent des prévisions relatives au comportement des groupes en matière, par exemple,

d'élections des gouvernants (49). Au même titre, une analyse sociologique approfondie rendrait possible un traitement rationnel des problèmes politiques et sociaux (110). Les limitations d'une telle méthode apparaissent à l'approche du problème de la détermination de l'acte individuel (5, pp. 221-222). Elles deviennent plus accentuées lorsqu'il s'agit d'en reporter les applications au domaine de la politique internationale (68, pp. 130-136). L'essai de formulation d'une politique internationale se fiant à la seule aide de la méthode quantitative peut aboutir à un échec, étant donné que l'action politique dans ce domaine frise l'indétermination. A la même réserve aboutit la tentative de structurer un modèle rendant possible la prévision en relations internationales (109, p. 206).

La méthode quantitative est universelle dans ses applications, compte tenu du fait qu'elle fournit un instrument puissant d'analyse à la plupart des disciplines scientifiques. Sa tenueur pour l'histoire dérive principalement de son application dans les sciences sociales, où, de toutes les sciences humaines, elle trouve un terrain particulièrement favorable d'application. Malgré cette dépendance, ses applications dans la science historique ne relèvent pas exclusivement de l'infrastructure méthodologique des sciences sociales. Les applications indépendantes de la méthode quantitative en histoire présentent les mêmes particularités, à peu près, que celles ci-dessus signalées pour l'anthropologie : les aspects physiques et matériels se prêtent mieux à la quantification que les aspects humains. Cette vérité ressort de l'examen de l'apparat méthodologique très élaboré des sciences auxiliaires de l'histoire. L'importance de ces sciences est mesurée par le statut quasi autonome atteint par chacune d'elles. Ici, la substruction méthodologique de l'histoire se confond avec l'analyse « microscopique » de tous les faits et objets physiques et matériels exprimant une réalité historique et considérés dans leur individualité irréductible. Milieu et écologie culturelle, archéologie, numismatique, papyrologie, paléographie, etc., sont des exemples classiques de sciences auxiliaires de l'histoire à statut intermédiairement autonome, dont l'objet est l'étude des faits et objets physiques et matériels. Ce monde, essentiellement physique et matériel, se prête éminemment à un traitement quantitatif en raison de sa forme stabilisée, soustraite définitivement au cours du processus dynamique de l'histoire. Considérons pour un moment la portée de la méthode quantitative en archéologie. Dans la méthode de cette dernière la quantification s'insinue à partir des régularités spatiales et diachroniques observées dans le matériel culturel. La typologie du matériel, et par conséquent la typologie de la culture qui en est exprimée, ne peut être établie qu'au moyen de sériations spatiales et chronologiques basées elles-mêmes sur les régularités constatées. Ces dernières sont susceptibles d'analyse statistique (4) et mathématique (38). La quantification devient plus emphatique dans la taxonomie numérique et l'analyse statistique des objets procurés par les fouilles archéologiques. Le concept de « population » en technique archéologique est destiné

à servir de notion de base pour la classification d'un ensemble de données contenues dans un site archéologique. La taxonomie numérique est destinée à permettre la définition objective des entités archéologiques, à déterminer leurs relations morphologiques et à les situer sur l'échelle d'une hiérarchie générale et détaillée de classification (21, pp. 518-519). La méthode statistique permet la conversion de relations mathématiques en relations archéologiques et historiques significatives (39, pp. 405-472, 21, pp. 551-566). L'analyse statistique et l'établissement des relations quantitatives marquent le début de l'interprétation des données archéologiques et la transition à la compréhension historique, transition qui peut s'opérer par l'intermédiaire de l'ethnologie (19). Ce but final de la recherche archéologique, souvent perdu de vue par les spécialistes des aspects techniques de la discipline, est déterminé par le fait que l'élaboration fondamentale de l'outillage méthodologique de l'archéologie procède foncièrement de la nécessité de compréhension socio-historique (105, p. 338).

C'est en abordant les aspects interprétatifs de son matériel que l'archéologie se départit de son caractère de science rigoureuse pour s'affirmer, tout au plus, une science d'hypothèses. Malgré la base quantitative et les déterminations statistiques qu'elle se donne, elle plonge dans l'indétermination lorsqu'il s'agit de rendre ses conclusions à l'histoire. Cette défection en face du problème de l'interprétation caractérise également la science historique, des exposés de laquelle on a pu dire qu'ils sont, en même temps que des synthèses, des hypothèses (77, p. 441). Or, ce ne sont pas exclusivement les lacunes et l'imperfection de ses données qui limitent la portée herméneutique de l'archéologie ; même lorsque ces données sont suffisamment complètes, le plus souvent les résultats de la recherche se formulent sous forme de simples hypothèses. L'explication est à rechercher dans la complexité infinie des faits et relations humains qui refusent d'être circonscrits par des déterminations rigoureuses. La fluidité et la multiplicité des relations socio-historiques peuvent imposer une multiplicité d'hypothèses et d'interprétations sur un ensemble de données, même rigoureusement établies et statistiquement élaborées. Nous en sommes inévitablement amenés à reconsidérer la validité des méthodes des sciences sociales, ou, tout au moins, leurs limitations en face du problème de l'indéterminisme historique, ou, plus exactement en face de la possibilité d'un indéterminisme inhérent dans le processus historique.

6. Limitations d'application.

Le présent rapport étant méthodologique s'abstient de prendre position sur le problème de l'indéterminisme. En conséquence il ne peut que constater l'incidence d'une conception indéterministe sur

la méthode historique. Le problème de liberté est essentiellement philosophique et sociologique et ses prémisses se situent en dehors du domaine de la méthodologie historique tout en faisant ressortir leurs effets à l'intérieur de celui-ci. Nous aborderons les conséquences méthodologiques de l'indéterminisme suivant les alternatives comportées par des conceptions divergentes le concernant.

1. Les conséquences d'une position indéterministe absolue seraient au plus haut point négatives en matière d'application des méthodes des sciences sociales en histoire. Un indéterminisme objectivement prouvé et effectivement valable se traduirait par un régime de liberté en histoire, c'est-à-dire d'actions non conditionnées par des facteurs quelconques (9). Le manque de régularités, ou, autrement, les rencontres irrépétitionnelles ou irrégulièrement répétitionnelles des événements (24, p. 83), marquent le règne du hasard dans l'histoire, statistiquement exprimé par une dissociation complète (119, pp. 23, § 26, et 41, § 2, 32). Dans une telle situation, le contenu nomothétique des sciences sociales se réduit à néant et avec lui s'évanouit la possibilité de découvrir des lois régissant le processus historique.

2. L'indéterminisme est apparent et cette apparence recouvre un déterminisme latent qui est imperceptible et inaccessible à notre connaissance à cause de la pluralité infinie des événements et de l'imperfection de notre exploration historique (50). En ce cas, le progrès de la connaissance, en dégagant les régularités éventuelles des lois historiques, éliminerait progressivement la conception indéterministe de l'histoire pour faire place à une conception déterministe. Dans cette révélation des régularités historiques, tenue pour réalisable par les positivistes (14, I, pp. 6, 30-31), le rôle des méthodes des sciences sociales s'avérerait fondamental. Il s'agirait d'une conquête de la science réalisée sur le terrain de prime abord chaotique des événements, dont l'importance serait en fonction des régularités constatées (2, p. 178). Même l'exploration des comportements individuels (individualisme méthodologique) peut révéler des régularités sociales (111).

3. La situation opposée, d'un déterminisme absolu (59, préface, 15, pp. 32-52), impliquerait une presque coïncidence du contenu nomothétique des sciences sociales avec le processus historique. Les méthodes des sciences sociales seraient définitivement des méthodes explicatives du processus historique. Même si, en raison de l'ampleur du champ spatio-temporel embrassé par l'histoire, la méthode proprement historique se surajoutait à celle des sciences sociales, il serait possible de l'identifier, en dernière analyse, si pas dans sa partie descriptive, dans sa partie explicative, avec la dernière, soit qu'elle fût un redoublement de celle-ci, ou qu'elle fût réductible à celle-ci (16, pp. 1-18). La question des lois historiques se réduirait de même à la question des lois sociales, celles-ci étant détectables par les méthodes des sciences sociales.

4. L'état actuel de nos connaissances théoriques et empiriques des phénomènes historiques peut autoriser une approche différente du problème de l'indéterminisme, indiquée par la rencontre de la thèse déterministe, qui admet des marges d'action individuelle libre (59, appendix, 78) et la présence de l'accidentel à côté de la nécessité historique (35, p. 73), avec la thèse indéterministe, qui admet l'action limitante du « général » sur l'action individuelle (61, pp. 46, 49-52).

Les deux approches font place à l'indéterminisme aussi bien qu'au déterminisme historique, mais il y a lieu de ne pas y encadrer la distinction entre faits de répétition et de succession respectivement imputés à l'action de lois et de l'accident (118, p. 95), ou respectivement ressortissant à la méthode comparative et à la méthode historique (63), étant donné que la totalité des faits de répétition peut n'être qu'une cristallisation d'actes humains dans le temps immémorial du passé historique (72, pp. 701-702) et que l'accidentel peut se cristalliser en répétitif dans le temps immémorial de l'avenir historique. Cette remarque ne peut que servir comme indication du caractère englobant et de l'immensité diachronique du processus historique, dont les sciences sociales ne couvrent que des sections spatio-temporelles délimitées. Cette limitation de domaine confère en même temps aux sciences sociales leur spécificité, mais aussi *la possibilité de circonscrire leur champ d'investigation causale* (cf. 55, p. 377) et ainsi de préciser leur contenu nomothétique. Dans ce dépassement spatio-temporel des sciences sociales par le processus historique, nous trouvons matière supplémentaire de différenciation méthodologique. Tant que l'immensité diachronique de l'histoire n'est pas circonscrite et cernée comme entité spatio-temporelle, une identité complète des méthodes historique et sociale ne sera pas atteinte. L'infinité du temps et des possibilités historiques suggère que le terrain nomothétique acquis et à acquérir ne ferait qu'élargir les frontières communes des sciences sociales, mais ne parviendrait pas à épuiser cette infinité qui affirmerait un indéterminisme incessamment persistant, dont la conquête définitive ne puisse être conçue que dans les cadres d'une eschatologie métaphysique échappant aux cadres de la science positive.

L'élargissement des frontières des sciences sociales, entraînant un accroissement parallèle de leur contenu nomothétique, peut induire à une reformulation du problème de l'indéterminisme historique. Il peut impliquer, par exemple, que tant le déterminisme que l'indéterminisme historiques ne constituent pas de conditions extérieures et transcendantes par rapport au processus historique, mais d'attributs inhérents à celui-ci. Ainsi, l'histoire évoluant sous l'empire de divers facteurs empiriquement démontrables et critiquement analysables, tel, par exemple, l'accroissement démographique, aboutit à des états organisés et cristallisés de l'existence sociale produisant ainsi un conditionnement de son propre contenu. L'histoire humaine prouve que ces états organisés et cristallisés, en même temps que l'accroissement démographi-

que, deviennent de plus en plus importants. Nous constatons, à savoir, une *accumulation* de déterminisme dans l'histoire, à laquelle correspond un accroissement du terrain nomothétique des sciences sociales. On peut noter ici que nombre de généralisations censées être historiques (3) relèvent effectivement du domaine nomothétique des sciences sociales. En même temps, la dilatation des frontières des sciences sociales entraîne une expansion du front bordant l'indéterminisme, à savoir des horizons qui s'offrent à l'exercice libre de l'activité humaine, théorique et pratique. A supposer que ces horizons soient conquis et épuisés, l'existence historique serait ramenée dans les cadres du déterminisme et de la compréhension totale des sciences sociales, dispensant de la nécessité d'une méthode historique. Or, la nature même de l'existence historique, soumise constamment (a) à l'influence transformatrice de la connaissance humaine (80, pp. v-vii), (b) à des orientations et réorientations dictées par la nature axiologique, et par conséquent projective, de l'action humaine (72), défend d'accepter un aboutissement statique de l'histoire, même dans la perspective la plus macroscopique autorisée par l'état présent de l'expérience et des connaissances humaines. En considération de ces constatations, nous devons assigner des limites à l'application des méthodes des sciences sociales en histoire. Celles-ci fournissent une base d'explication historique dans la mesure où elles embrassent le contenu déterministique accumulé de l'histoire. La méthode historique est aux prises tant avec la genèse des états déterminés et cristallisés et leurs effets sur l'évolution postérieure, qu'avec l'action constante et progressive de l'homme en face de situations indéterminées. Face à l'inconnu indéterminé, l'action humaine, action essentiellement historique, est une nouveauté qui ne peut être assimilée aux faits cristallisés et déterminés, et par conséquent ne peut être traitée au moyen d'une méthodologie appropriée à ceux-ci. D'où la nécessité, à notre avis, dans laquelle se sont trouvés certains théoriciens de la méthode historique de dissocier l'explication historique du « modèle nomothétique » (« *covering law model* ») et de rechercher une méthode d'explication indépendante, applicable à l'action historique (26, ch. ii-iii, pp. 21-85, ch. vi, pp. 156-169). Procédure légitime, à condition de ne pas ignorer l'interpénétration des domaines historique et sociologique et la réalité du contenu nomothétique du dernier.

Cette délimitation des domaines respectifs de nos disciplines nous aidera en même temps à faire face à l'argument anti-historiciste qui nie toute prédiction du cours de l'histoire à l'aide de méthodes rationnelles (80). La réponse à cet argument est que la prédiction est possible dans les régions spatio-temporelles de l'histoire cristallisées en états organisés et déterminés. Les méthodes des sciences sociales permettent déjà des prédictions effectives dont la portée et la relativité s'établissent par rapport aux frontières mouvantes entre états déterminés et régions indéterminées de l'histoire. L'évolution du monde contemporain nous autorise à croire que le pouvoir prédictif des sciences sociales s'accroîtra à raison de l'accumulation des états organisés et détermi-

nés. Non que cette accumulation abolit la dynamique historique. Celle-ci est tout opérante en vertu des forces axiologiques qui ont présidé à la formation de ces états et qui peuvent contribuer à leur corrosion, transformation, abolition, ou remplacement. Cette interpénétration se traduit par une réciprocité méthodologique et herméneutique entre histoire et sciences sociales.

Théodore PAPADOPOULLOS.

REFERENCE BIBLIOGRAPHIQUES

1. ARISTOTE, *Politique*.
2. ARON, R., *Introduction à la philosophie de l'histoire. Essai sur les limites de l'objectivité historique*, Paris, 1948.
3. ARTHUR, C.J., *On the Historical Understanding*, dans *History and Theory*, VII, 1968, pp. 203-216.
4. ASCHER, M. and R., *Chronological Ordering by Computer*, dans *American Anthropologist*, LXV, 1963, pp. 1045-1052.
5. AYDELOTTE, W.O., *Geschichte und Sozialwissenschaften*, dans *Die Welt als Geschichte*, XIV, 1954, pp. 212-222.
6. BARTH, P., *Die Philosophie der Geschichte als Soziologie*, Leipzig, 1897.
7. BENEDICT, R., *Patterns of Culture*, London, 1935.
8. BERKHOFFER, Jr., R.F., *A Behavioral Approach to Historical Analysis*, New York, 1969.
9. BERLIN, I., *Historical Inevitability*, London, 1954 (= *Four Essays on Liberty*, London, 1968, pp. 41-117).
10. BERR, H., *La synthèse en histoire. Son rapport avec la synthèse générale (L'Evolution de l'Humanité)*, Paris, 1953².
11. BOAS, F., *Indianische Sagen von der nord-pazifischen Küste*, Berlin, 1895.
12. BRAUDEL, F., *Histoire et sciences sociales. La longue durée*, dans *Annales. Economies. Sociétés. Civilisations*, XIII^e année, 1958, pp. 725-753.
13. BROWN, R., *Explanation in Social Science*, London, 1963.
14. BUCKLE, H.TH., *History of Civilization in England*, I-V, (London) Leipzig, (1857), 1865.
15. BUKHARIN, N., *Historical Materialism. A System of Sociology*, London, 1926.
16. CAHNMAN, W. J., and BOSKOFF, A. (editors), *Sociology and History, Theory and Research*, New York, 1964.
17. CARTWRIGHT, D.P., *Analysis of Qualitative Materials*, dans *Research Methods in the Behavioral Sciences*, edited by Leon Festinger and Daniel Katz, London, 1954, pp. 421-470.
18. CHALLENGER, R.D., and LEE, M. Jr., *History and the Social Sciences. The Problem of Communication*, dans *American Historical Review*, LXI, 1955-1956, pp. 330-352.

19. CHANG, K.C., *Major Aspects of the Interrelationship of Archaeology and Ethnology*, dans *Current Anthropology*, VIII, 1967, pp. 227-243.
20. CHEVALIER, L., *Pour une histoire de la population*, dans *Population*, I, 1946, pp. 245-256.
21. CLARKE, D.L., *Analytical Archaeology*, London, 1968.
22. COHEN, M.R. and NAGEL, E., *An Introduction to Logic and Scientific Method*, London, 1934.
23. COMTE, A., *Cours de philosophie positive*, 4^e édition, I-IV, Paris, 1877.
24. DELEVSKY, J., *Le hasard dans la nature et dans l'histoire*, dans *Revue philosophique*, CXX, 1935, pp. 80-115.
25. DILTHEY, W., *Einleitung in die Geisteswissenschaften*, Leipzig, 1883.
26. DRAY, W., *Laws and Explanation in History*, London, 1957.
27. DRIVER, H.E., *Statistics in Anthropology*, dans *American Anthropologist*, LV, 1953, pp. 42-59.
28. DRIVER, H.E., *Geographical-Historical versus Psycho-Functional Explanation of Kin Avoidances*, dans *Current Anthropology*, VII, 1966, pp. 131-148.
29. DURKHEIM, E., *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, (1895), 1947.
30. ERDMANN, K.D., *Toynbee : Eine Zwischenbilanz*, dans *Archiv für Kulturgeschichte*, XXXIII, 1951, pp. 174-250.
31. EVANS-PRITCHARD, E.E., *Anthropology and History*, dans *Idem, Essays in Social Anthropology*, London, 1962, pp. 46-65.
32. FOSTER, G.M., *Traditional Cultures and the Impact of Technological Change*, New York, 1962.
33. GARDINER, P., *The Nature of Historical Explanation*, Oxford, (1952) 1965.
34. GLAS, D.V. and EVERSLEY, D.E.C. (editors), *Population in History*, London, 1965.
35. GLEZERMAN, G., *The Laws of Social Development*, Moscow, s.d.
36. GOOCH, G.P., *Ranke's Interpretation of German History*, London, 1948, pp. 210-266.
37. GURVITCH, G., *La multiplicité des temps sociaux* (cours ronéotypé), Paris, 1958.
38. HAGGETT, P., *Locational Analysis in Human Geography*, London, 1965.
39. HAGOOD, S.M., and PRICE, D.O., *Statistics for Sociologists*, New York, 1952.
40. HANSEN, B., *Förutsättningarna för en historisk sociologi*, dans *Historisk Tidskrift*, LXXVI, 1956, pp. 121-133.
41. HEMPEL, C.G., *The Function of General Laws in History*, dans *Journal of Philosophy*, XXXIX, 1942, pp. 35-48.
42. HEMPEL, C. and OPPENHEIM, P., *Studies in the Logic of Explanation*, dans *Readings in the Philosophy of Science*, edited by Herbert Feigl and May Brodbeck (= *Philosophy of Science*, XV, 1948, pp. 135-175), New York, 1953, pp. 319-352.
43. HOGGIN, H.I., *Social Change*, London, 1958.
44. HUGUES, H.S., *The Historian and the Social Sciences*, dans *American Historical Review*, LXVI, 1960, pp. 20-46.

45. HUMPHREYS, S.C., *History, Economics, and Anthropology: The Work of Karl Polanyi*, dans *History and Theory*, VII, 1969, pp. 165-212.
46. KAUFMANN, F., *Methodology of the Social Sciences*, New York, 1944.
47. KRUIHTOF, J., *Qu'est-ce qui est important dans l'histoire ? Une approche sociologique*, dans *Raisonnement et démarches de l'historien*, publié par Chaïm Perelman, Bruxelles, 1963.
48. LASLETT, P., *History and the Social Sciences*, dans *International Encyclopedia of the Social Sciences*, VI, 1968, pp. 434-440.
49. LAZARSFELD, P., BERELSON, B., and GAUDET, H., *The People's Choice. How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign*, New York, (1944) 1948².
50. LEBERGLOTTE, S., *Chance and Circumstance: Are Laws of History possible ?*, dans *The Journal of Philosophy*, XLI, 1944, pp. 393-411.
51. LEBRUN, P., *Structure et quantification. Réflexions sur la science historique*, dans *Raisonnement et démarches de l'historien*, publié par Chaïm Perelman, Bruxelles, 1960, pp. 29-51.
52. LEONTIEF, W., *Note on the Pluralistic Interpretation of History and the Problem of Interdisciplinary Cooperation*, dans *The Journal of Philosophy*, XLV, 1948, pp. 617-624.
53. LEVI-STRAUSS, Cl., *Anthropologie structurale*, Paris, 1958.
54. LITT, Th., *Individuum und Gemeinschaft. Grundlegung der Kulturphilosophie*, Leipzig-Berlin, 1926⁸.
55. MACIVER, R.M., *Social Causation*, New York (1942), 1964.
56. MALINOWSKI, B., *Argonauts of the Western Pacific*, London, 1930.
57. MANDELBAUM, M., *History and the Social Sciences*, dans *Theories of History*, edited by Patrick Gardiner, Glencoe, Ill, 1959, pp. 476-488.
58. MANTOUX, P., *Histoire et sociologie*, dans *Revue de synthèse historique*, VII, 1903, pp. 121-140.
59. MARX, K., *Zur Kritik der politischen Oekonomie*, Berlin, 1859.
60. MAUSS, M., *Divisions et proportions des divisions de la Sociologie*, dans *Année sociologique*, nouvelle série, II, 1924-1925, pp. 98-178.
61. MEYER, E., *Zur Theorie und Methodik der Geschichte*, Halle, 1902.
62. MINK, L.O., *The Autonomy of Historical Understanding*, dans *History and Theory*, V, 1966, pp. 24-47.
63. MUMFORD, L., *A Study of History*, dans *Diogenes*, n° 13, 1956, pp. 28-44.
64. MURDOCK, G.P., *Social Structure*, New York, 1949.
65. MYRDAL, G., *An American Dilemma. The Negro Problem and Modern Democracy*, New York, 1944.
66. NADEL, S.F., *The Theory of Social Structure*, London, 1957.
67. NEWMAN, F.D., *Explanation by Description. An Essay on Historical Methodology*, The Hague and Paris, 1968.
68. NILSON, S.S., *Histoire et sciences politiques. Essai sur la méthode quantitative* (Chr. Michelsens Institutt for Videnskap og Aandsfrihet, Berethinger XII, 8), Bergen, 1950.

69. NOTESTEIN, F., *The Future Populations of Europe and the Soviet Union*, Geneva, 1944.
70. OAKESHOTT, M., *Experience and its Modes*, Cambridge, 1933.
71. OGBURN, W.F., *The Historical Method in the Analysis of Social Phenomena*, dans *American Sociological Society Publications*, XVI, 1921, pp. 70-83.
72. PAPADOPOULLOS, Th., *Sur la nature axiologique des jugements sociologiques*, dans *Revue de sociologie*, année 1961, 4, pp. 683-710.
73. PARETO, V., *Traité de sociologie générale*, (Paris), Genève, (1917-1919) 1968.
74. PEPE, P. et TISSERAND-PERRIER, M., *Méthodes statistiques dans les sciences sociales*, Paris, 1962.
75. PIAGET, J., *Introduction à l'épistémologie génétique*, vol. III, Paris, 1950.
76. PINTO, R. et GRAWITZ, M., *Méthodes des sciences sociales*, Paris, 1967².
77. PIRENNE, H., *What are historians trying to do ?*, dans *Methods in Social Sciences. A Case Book*, edited by Stuart A. Rice, Chicago, 1931, pp. 435-445.
78. PLEKHANOV, G., *The Role of the Individual in History*, Moscow, (1898) 1946.
79. POLANYI, K., *Origins of our Time. The Great Transformation*, London, 1945.
80. POPPER, K.R., *The Poverty of Historicism*, London, (1957) 1961.
81. RADCLIFFE-BROWN, A.R., *Structure and Function in Primitive Society*, London, 1952.
82. RANKE, L. von, Préface à son ouvrage *Geschichte der romanischen und germanischen Völker von 1494-1514*, Berlin, 1824.
83. RANKE, L. von, *Zur Kritik neueren Geschichtschreiber*, Leipzig, 1874.
84. REIS, L., and KRISTELLER, P.O., *Some Remarks in the Method of History*, dans *The Journal of Philosophy*, XL, 1943, pp. 225-245.
85. RICE, S.A., *The Historico-Statistical Approach to Social Studies*, dans *American Statistical Association, Committee on Social Studies, Statistics in Social Studies*, edited by Stuart A. Rice, Philadelphia, 1930, pp. 1-20.
- 85 A. VAN, R.T., *History and Demography*, dans *History and Theory*, Beiheft 9, 1969, pp. 64-78.
86. RICKERT, H., *History der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung*, Tübingen, 1929.
87. ROBBINS, L., *An Essay on the Nature and Significance of Economic Science*, London, 1935.
88. ROSTOW, W.W., *Histoire et sciences sociales : la longue durée*, dans *Annales. Economies, Sociétés, Civilisations*, XIV^e année, 1959, pp. 710-718.
89. SARTRE, J.-P., *Critique de la raison dialectique*, I, Paris, 1960.
90. de SAUSSURE, F., *Cours de linguistique générale*, (Lausanne et Paris) Paris, (1916) 1955⁵.
91. SCRIVEN, M., *Truisms as the Grounds for Historical Explanation*, dans *Theories of History*, edited by Patrick Gardiner, Glencoe, Ill., 1959, pp. 443-475.
92. SEIGNOBOS, Ch., *La méthode historique appliquée aux sciences sociales*, Paris, 1901.

93. SIMIAND, F., *Méthode historique et sciences sociales*, dans *Revue de synthèse historique*, VI, 1903, pp. 1-22, 129-157.
94. SKINNER, Q., *The Limits of Historical Explanation*, dans *Philosophy*, XLI, 1966, pp. 199-215.
95. SMITH, M.G., *History and Social Anthropology*, dans *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, XCII, 1962, pp. 73-85.
96. Social Science Research Council, Committee on Historiography, *Theory and Practice in Historical Study*, New York, 1946.
97. Social Science Research Council, Committee on Historiography, *The Social Sciences in Historical Study*, New York, 1954.
98. Social Science Research Council, Committee on Historiography, *Generalization in the Writing of History*, edited by Louis Gottschalk, Chicago, 1963.
99. SOROKIN, P.A., *Fluctuations of Systems of Truth, Ethics, Law*, dans *Idem, Social and Cultural Dynamics*, vol. II, New York, (1937) 1962.
100. SOROKIN, P.A., *Sociocultural Causality, Space, Time*, Durham, N.C., 1943.
101. TEGGART, F.J., *Causation in Historical Events*, dans *Journal of the History of Ideas*, III, 1942.
- 101 A. TEGGART, F.J., *Theory and Processes of History*, Berkeley, Calif., (1925) 1960.
102. THURNWALD, *Economics in Primitive Communities*, London, 1932.
103. TINBERGEN, J., *Business Cycles in the United Kingdom 1870-1914*, Amsterdam, 1951.
104. TOYNBEE, A.J., *Does History repeat itself ?*, dans *Idem, Civilization on Trial*, London, 1946, pp. 29-41.
105. TRIGGER, B.G., *Major Concepts of Archaeology in Historical Perspective*, dans *Man* (N.S.), III, 1968, pp. 527-541.
106. U.S. Bureau of the Census, *Historical Statistics of the United States, Colonial Times to 1957*, Washington, D.C., 1960.
107. UTTERSTROEM, G., *Socialhistoria och Socialhistorisk metod*, dans *Historisk Tidskrift*, LXXVIII, 1958, pp. 68-87.
108. VIERHAUS, R., *Ranke und die soziale Welt*, Münster, 1957.
109. VIET, J., *Les méthodes structuralistes dans les sciences sociales*, Paris, 1967.
110. WAGNER, F., *Begegnungen von Geschichte und Soziologie bei der Deutung der Gegenwart*, dans *Historische Zeitschrift*, CXCII, 1961, pp. 607-624.
111. WATKINS, J.W.N., *Historical Explanation in the social Sciences*, dans *Theories of History*, edited by Patrick Gardiner, Glencoe, III, 1959, pp. 503-514.
112. WEBER, A., *Kulturgeschichte als Kulturosoziologie*, Leiden, 1935.
113. WEIBULL, J., *Kvantitativ Metod i Historisk Forskning*, dans *Historisk Metode. I Forskning og Undervisning*, udgivet af Jysk Selskab for Historie, Aarhus, 1966.
114. WHITE, M.G., *A Note on the Methode of History*, dans *The Journal of Philosophy*, XL, 1943, pp. 317-319.
115. WHITE, M.G., *Historical Explanation*, dans *Mind*, LII, 1943, pp. 212-229.

116. WILL, Ed., *De l'aspect éthique des origines grecques de la monnaie*, dans *Revue historique*, CCXII, 1954, pp. 209-231.
117. WINDELBAND, W., *Geschichte und Naturwissenschaft*, Strassburg, 1894.
118. XENOPOL, A.-D., *La théorie de l'histoire*, Paris, 1908.
119. YULE, G., and KENDALL, M.G., *An Introduction to the Theory of Statistics*, 14th edition, London, 1950.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

A PROPOS DU TRAVAIL DE GROUPE EN HISTOIRE

Lorsque l'on parle d'éducation et d'instruction, lorsqu'on discute de programmes et méthodes, il ne faut pas perdre de vue l'objectif assigné, le but poursuivi.

Quelle sera l'action sur la jeunesse de notre système ou de notre « non-système » ?

Notre société technicienne a certes forgé une masse impressionnante d'individus obéissants, satisfaits, heureux de ce qu'ils ont et ne cherchant pas à *être*, c'est-à-dire ayant, sans le savoir d'ailleurs, renoncé à leur humanité : le libre examen, le libre choix, le sens de la responsabilité, le désir de créativité.

Mais si un système d'éducation et de culture basé sur les valeurs du XIX^e siècle, la prolongation de la scolarité et des études qui prolonge l'enfance, le travail en miettes, un confort matériel croissant (en soi non condamnable s'il libère l'homme de certaines servitudes) ont, d'une part, émoussé l'esprit de combativité et le sens de l'effort, d'autre part, la transformation rapide des situations matérielles et morales a suscité dans la génération montante surtout un sentiment traumatisant d'insécurité et d'angoisse.

Une certaine jeunesse a réagi avec violence contre cette mentalité de passivité et d'obéissance, mais en sens divers : soit en cherchant un nouvel humanisme, soit en abandonnant la partie. La violence s'est exercée d'une part contre la société, d'autre part contre soi-même.

Dès lors se pose pour nous la question suivante : comment notre enseignement doit-il être conçu, comment doit-il être réaménagé ou transformé pour permettre à la jeunesse de s'adapter au changement rapide et continu, pour lui donner aussi le goût de l'effort, le sens critique, le sens de la responsabilité, le besoin de créativité, pour permettre l'épanouissement maximum de chaque personnalité.

Comment former la jeunesse pour qu'elle puisse promouvoir une société où les secteurs secondaire d'abord, tertiaire ensuite vont et iront en s'amenuisant au profit d'un secteur « quaternaire ».

Parmi les méthodes nouvelles qui ont été proposées et expérimentées, il en est une au sujet de laquelle je souhaite amorcer un débat :
LE TRAVAIL DE GROUPE.

Avant tout, sachez où j'en suis moi-même à ce sujet. Mes connaissances et mon expérience se limitent à ceci :

- un stage de dynamique de groupes où des spécialistes ont réalisé une expérience nouvelle, mais où moi-même je n'ai pas été mise en situation de réaliser une expérience valable sur le plan professionnel ;
- des lectures ;
- du travail de groupe au niveau des collègues ;
- du travail de groupe au niveau des élèves de mes classes.

Travail de groupe au niveau des Professeurs

Première expérience.

Un groupe de travail réunissant une dizaine de professeurs d'histoire en fonction dans des écoles secondaires (enseignement général : écoles moyennes, athénées et lycées, enseignement technique) de quelques communes industrielles de la région liégeoise.

Les membres du groupe ne s'étaient pas choisis, avaient des formations différentes (régents et licenciés), des âges différents ; ils étaient aussi très différents sur le plan des idées et des opinions en matière pédagogique ou autre. Bref, un groupe pluraliste.

But : une recherche dans la pédagogie de l'histoire au niveau des programmes et des méthodes, l'élaboration de leçons-types où des méthodes et moyens pédagogiques modernes seraient mis en pratique.

Ces leçons élaborées par le travail de tous étaient présentées tour à tour dans les différents établissements par un responsable devant les collègues et les supérieurs hiérarchiques ; ces leçons étaient discutées et critiquées, publiées par la suite, ici même.

Au début, tout alla fort bien et nous avons tous retiré de cette expérience des éléments très positifs sur le plan professionnel et personnel. Par la suite, la situation s'est dégradée en raison de problèmes caractériels (susceptibilité, méfiance) menant à des oppositions personnelles, mais surtout en raison de l'opposition systématique et organisée de certains membres à toute idée de changement dans l'enseignement.

Néanmoins, le groupe a fonctionné pendant 7 ans et il se reformera sur une base différente ; il groupera ceux qui désirent mettre en commun leurs efforts en vue d'une pédagogie nouvelle.

Deuxième expérience.

Une commission groupant des professeurs de diverses disciplines de sciences humaines de l'enseignement secondaire et supérieur (écoles normales et universités).

Les membres de cette commission s'étaient choisis. La plupart étaient liés par une idéologie commune.

Le but était d'établir un avant-projet de programme coordonné, basé sur des méthodes modernes pour leurs diverses disciplines, à appliquer dans l'enseignement secondaire.

Il y a eu certes, là aussi, des tiraillements dus à des problèmes de caractères, à des problèmes d'intérêts concernant les diverses disciplines, à la fuite de certains devant le travail.

La Commission s'était divisée en groupes de deux, trois, quatre personnes qui ont réellement œuvré ensemble pendant des journées entières.

Sur 13 personnes, 9 ont fourni un effort important.

Le résultat de ce travail commun a été incontestablement substantiel.

Troisième expérience.

Un groupe de trois professeurs, chargés des mêmes cours dans trois écoles différentes de la région liégeoise, constitué dans le but d'élaborer pour les classes de troisième, deuxième et première des cours d'histoire et de sciences sociales.

Les membres du groupe se sont librement choisis.

Ce groupe fonctionne depuis plus de deux ans.

D'autres groupes fonctionnent de la même façon et nous avons échangé à la satisfaction de tous, les résultats de nos travaux ; à ce point de vue, néanmoins, les choses pourraient s'améliorer.

Comment avons-nous travaillé ?

Première étape :

Plan provisoire de travail discuté en commun.

Deuxième étape :

Recherche du matériel destiné à servir de support à nos leçons.
Réajustement du plan en fonction du matériel découvert.

Troisième étape :

Réalisation du matériel destiné aux élèves (textes, cartes, graphiques, tableaux, etc.).

Réalisation des leçons : Les discussions sont très animées car ce groupe de 3 est constitué de personnes ayant des positions idéologiques différentes.

Il nous arrive parfois de partager le travail, d'opérer séparément, puis d'apporter à la séance suivante le résultat de notre travail. Il nous semble que nos travaux, s'ils peuvent certes être grandement améliorés, ont donné des résultats que nous ne pouvions atteindre, chacune séparément, avec le temps et les moyens dont nous disposons.

Il nous apparaît aussi, que les possibilités d'atteindre une certaine objectivité sont plus grandes.

Travail de groupe au niveau des élèves

J'ai organisé le travail de groupe :

- a) dans les sections de sciences humaines : pour les cours de sciences sociales, d'histoire, d'actualités ;
- b) dans toutes les sections des classes de deuxièmes et de premières : latin-grec, latin-mathématique, latin-sciences, scientifique A, scientifique B, économique, pour le cours d'histoire.

Les modalités d'organisation du travail de groupe ont été les suivantes :

1° Une série de documents sont distribués aux élèves sur un problème déterminé ; un questionnaire pré-établi par le professeur, des livres sont mis à la disposition des élèves.

Chaque groupe étudie tous les documents, ou

Chaque groupe étudie des documents différents.

La confrontation des points de vue et le travail de synthèse s'opèrent sous la direction du professeur qui répond à toutes les questions posées par les élèves pendant le travail. Ce travail se fait uniquement en classe et il ne se fait pas à tous les cours. Le travail individuel, la réflexion au niveau de la classe sont également utilisés.

2° Autre forme de travail de groupe :

Chaque année, les élèves de première sont chargées d'étudier un problème à choisir librement dans une vaste série proposée par le professeur.

Le travail élaboré est toujours présenté par le groupe et une discussion suit l'exposé.

Ces travaux s'effectuent en classe mais surtout à domicile.

Cette année, dans les classes de première et de deuxième, un même sujet d'étude a été proposé dans le cadre de l'éducation sociale et civique : *Les élections communales du 11 octobre 1970*. Un plan de travail a été élaboré en commun ; chaque groupe devait étudier un point du plan de travail.

Les résultats obtenus ont été fort satisfaisants pour la majorité des groupes, décevants chez quelques groupes.

Mais c'est surtout en section de sciences humaines que le travail de groupe est le plus utilisé, bien qu'il ne soit pas exclusif. En effet, l'organisation de l'horaire s'y fait en fonction du travail de groupe (regroupement des périodes) ce qui n'est pas toujours le cas pour les autres sections.

Résultats du travail de groupe chez les élèves

Nous devons dès lors, donner la parole aux élèves et examiner comment elles ont senti et jugé cette méthode.

Dans chaque section, les divers groupes ont répondu aux questions suivantes :

- a) Que pensez-vous du travail de groupe ?
Quels sont, à votre avis, les avantages et les inconvénients de ce genre de travail ?
- b) Quelles sont vos suggestions à ce sujet ?

129 élèves réparties en 36 groupes ont répondu aux questions.

Je dois ajouter que ces groupes sont ceux qui ont été constitués pour le travail sur les élections et que les élèves se choisissent librement. Les groupes sont composés de 3 ou de 4 élèves.

Avantages

a) Sur le plan du travail :

- Travail plus agréable : stimulation même pour les disciplines qu'on aime moins.
- Travail mieux réparti : travail plus complet, plus rapide, sujets plus vastes abordés.
- Correction d'erreurs par la discussion.
- Préparation meilleure à la vie professionnelle.
- Répartition des frais d'achat de livres ou de documents (journaux).

b) Sur le plan intellectuel :

- Elargissement des horizons.
- Développement :
 - de l'esprit d'initiative,
 - de l'esprit d'organisation,
 - de l'esprit critique,
 - de l'esprit de coopération,

de l'esprit de synthèse,
de l'objectivité,
de la logique.

— Progrès pour les moins doués.

c) Sur le plan moral et social :

- Favorise :
la liberté d'expression,
la tolérance,
la prise de conscience des autres.
- Frein aux rivalités, à l'égoïsme.
- Entraide.
- Apprentissage de la vie en société.
- Amitiés nouvelles.
- Atténuation de l'esprit compétitif.

d) Sur le plan individuel :

- Maîtrise de soi.
- Assurance.
- Epanouissement de la personnalité.
- Adaptation à la vie.
- Développement de la maturité.
- Prise de conscience de sa valeur et de ses défauts.
- Sens de la responsabilité.
- Affermissement du caractère.
- Dissipe la timidité.
- Stimule la réflexion.

Inconvénients

a) Sur le plan du travail :

- Dispersion de la discussion.. difficulté à organiser le groupe.
- Discussions trop bruyantes.
- Spécialisation sur un point du problème, ignorance du problème global.
- En travail de groupe, et pour les points non étudiés, on devient auditoire, d'où difficulté d'amorcer la discussion.
- Difficulté pour le professeur de juger les élèves.
- Difficulté à opérer la synthèse du problème.

b) Sur le plan social et moral :

- Favorise le parasitisme.
- Mauvaise volonté de certains.
- Mésentente au sein du groupe.
- Différence de niveaux des élèves au sein du groupe ou des groupes.
- Incompatibilité de caractères.
- Clans au sein du groupe.
- Préjugés à l'égard de certains.
- Besoin de briller de certains : écrasement des autres.
- Diminution du sens de la responsabilité de chacun.

c) Sur le plan personnel.

- Perte d'un certain esprit individualiste.
- Etouffement de la personnalité.

Problèmes qui se posent

- L'école ne favorise pas le travail de groupe.
- Manque de locaux.
- Loi du silence.
- Manque de compréhension des parents.
- Difficulté à se rencontrer hors de l'école.
- Mauvaise adaptation des horaires.

Suggestions

1. Extension du travail de groupe (16 groupes sur 36) : à tous les cours : 1 ; à tous les travaux : 2 ; à d'autres cours : 10 ; aux cours qui s'y prêtent : 1 ; aux cours non scientifiques : 1 ; aux examens : 1.
2. Combinaison du travail de groupe et du travail individuel : 5.
3. Débats collectifs à l'école en dehors des cours : 2.
4. Groupes interclasses : 3.
5. Révision des horaires pour favoriser le travail de groupe : 1 (+ facile en internat).
6. Heures ou après-midi libres pour le travail de groupe : 4.
7. Travail d'équipe organisé plus tôt : 6.
8. Lieu de réunion pour les travaux de groupes en dehors des cours : 14.
9. Plus grande diversité des sujets : 1.
10. Choix de sujets d'actualité par les élèves : 1.
11. Choix du sujet guidé par le professeur, mais décidé par les élèves : 1.

12. Pour chaque sujet étudié en groupe, documentation libre des autres groupes afin d'amorcer plus facilement la discussion : 1.
13. Libre choix des groupes : 4.
14. Groupes fixes : 1.
15. Changement de partenaires au sein du groupe : 3.
16. Groupe limite : 1.
17. Elèves de même force au sein du groupe : 2.
18. Elèves de forces différentes au sein du groupe : 1.
19. Elimination des parasites : 1.
20. Coordination des professeurs pour la répartition des travaux : 1.
21. Directives de travail longtemps à l'avance : 2.
22. Plan de travail plus étoffé fourni par le professeur : 3.
23. Classes moins nombreuses : 1.
24. Suppression de la cote et note appréciative pour chaque élève : 2.
25. Constitution de dossiers des travaux d'élèves (à mettre en bibliothèque) : 1.
26. Bibliothèque et matériel à la disposition des élèves : 5.
27. Cours d'histoire scindé en deux : a) programme à suivre :
b) travail de groupe : 1.

Un membre du groupe de travail des professeurs a procédé à la même enquête, 60 élèves, filles et garçons de deuxièmes et première sciences humaines — groupés par 3 ou 4. Les réponses sont moins diversifiées, mais identiques.

Revenons au premier sondage : 16 groupes réclament une extension du travail de groupe, 6 groupes réclament ce travail plus tôt, 5 groupes se prononcent pour les deux formes : le travail de groupe et le travail individuel. Aucune équipe ne demande la suppression du travail de groupe. Mais celui-ci se fait actuellement dans de mauvaises conditions. Bien des suggestions des élèves, qui semblent raisonnables, se heurtent à une opposition sourde, passive, voire hautement proclamée des dirigeants ou des collègues.

Comment ne pas songer dès lors à ces lignes que je lisais il y a près d'un quart de siècle déjà, dans *l'Etrange Défaite* de Marc BLOCH : « La tâche sera rude. Elle n'ira pas sans déchirements. Il sera toujours difficile de persuader des maîtres que les méthodes qu'ils ont longuement et consciencieusement pratiquées n'étaient peut-être pas les meilleures ; à des hommes mûrs, que leurs enfants gagneront à être élèves autrement qu'eux-mêmes ne l'ont été ; aux anciens élèves des grandes écoles, que ces établissements parés de tous les prestiges du souvenir et de la camaraderie doivent être supprimés.

» Là comme ailleurs, cependant, l'avenir n'en doutons pas, appartiendra aux hardis ; et pour tous les hommes qui ont charge de l'enseignement, le pire danger résiderait dans une molle complaisance envers les institutions dont ils se sont fait peu à peu une commode demeure. »

Minna AJZENBERG-KARNY.

**RAPPORT SUR LE TRAVAIL DE GROUPE
AU COURS D'HISTOIRE
DANS LA SECTION « SCIENCES HUMAINES »
ET LA COORDINATION DU COURS D'HISTOIRE
AVEC LES AUTRES DISCIPLINES**

1. Le travail de groupe.

Nombre d'élèves par groupe :

Cinq élèves nous semblent un nombre maximum ; un nombre plus élevé par groupe provoquerait l'inactivité de certains d'entre eux.

Constitution des groupes :

Les groupes sont établis à l'aide de sociogrammes : les élèves choisissent eux-mêmes leurs leaders à partir de questions posées par le professeur dans le but de constituer des groupes hétérogènes équilibrés. Là où des élèves s'intègrent difficilement, il faut utiliser ce procédé avec prudence. A cet effet, Mlle S. Haudstone et Mme Fr. Van Osta, professeurs de français et de morale ont établi un sociogramme des trois classes de « Sciences Humaines » à l'intention de leurs collègues. Voici, à titre d'exemple comment elles ont procédé pour établir le sociogramme de la seconde « Science Humaine » et comment nous avons pu nous en servir pour établir dans cette classe trois groupes de travail équilibrés.

Exemple d'établissement d'un sociogramme d'une classe dans le but de constituer des groupes de travail hétérogènes.

Les questions suivantes ont été posées aux élèves :

1. Quels sont les deux élèves de la classe avec lesquels vous aimeriez travailler ?
2. Quels sont les deux élèves de la classe avec lesquels vous aimeriez passer vos vacances ?

Voici les démarches successives qui furent utilisées pour l'élaboration du sociogramme de la deuxième Sciences Humaines, composée de 15 élèves (11 jeunes gens et 4 jeunes filles).

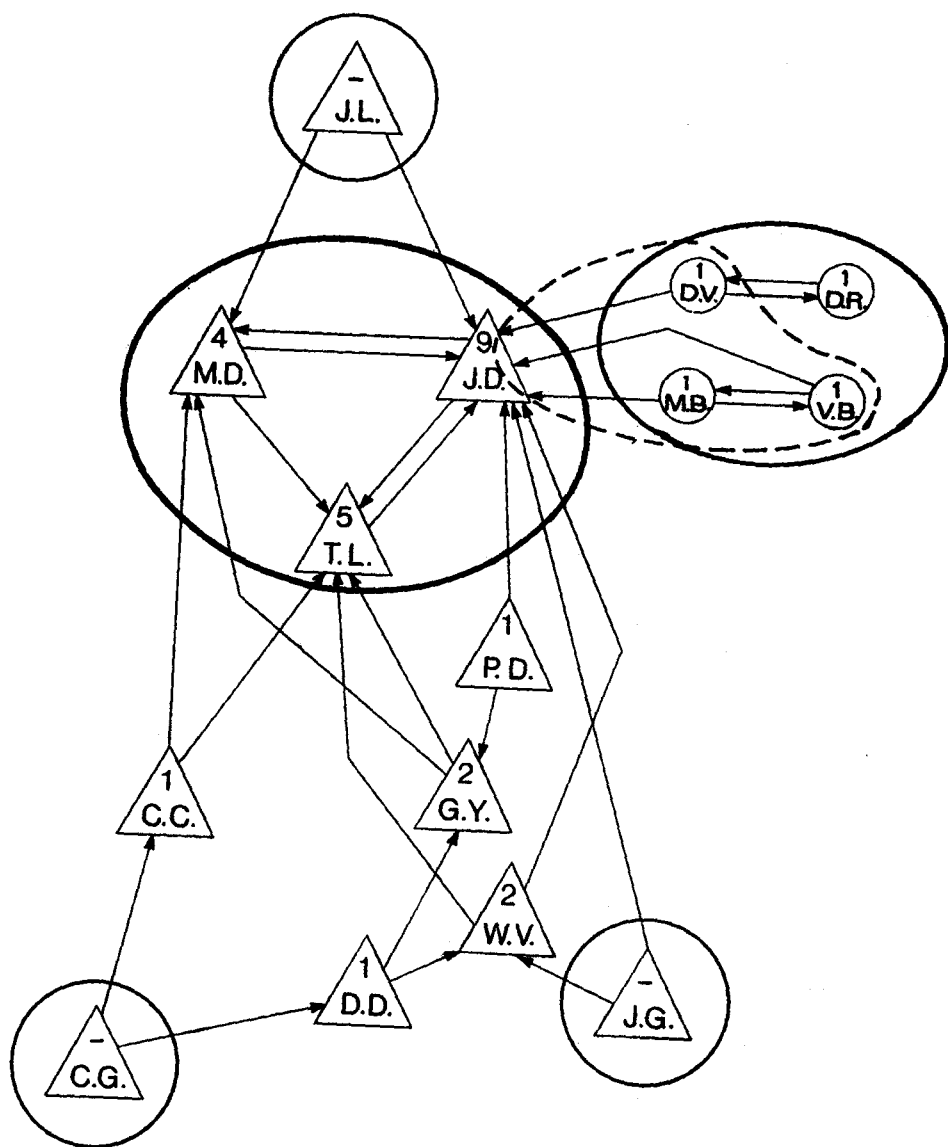
1. Un tableau à double entrée avec, dans le même ordre les noms des élèves en abscisse et en ordonnée.

En ordonnée, ils sont « émetteurs de choix » ; en abscisse, « récepteurs de choix » :

G.Y.						x			x								
D.R.													⊗				
D.V.					x									⊗			
W.V.					x				x								
V.B.	⊗				x												
J.L.					x	x											
T.L.				x	⊗												
CG.		x	x														
J.G.					x								x				
M.D.					⊗				x								
J.D.						⊗			⊗								x
P.D.					x								x				x
D.D.																	
CC.						x			x								
M.B.					x							⊗					

MB. CC. DD. PD. JD. MD. JG. CG. TL. JL. VB. WV. DV. DR. GY.

- les choix sont marqués d'une croix ;
- ceux correspondant à une croix réciproque sont entourés d'un cercle ;
- en adoptant le code suivant, on peut tirer un certain nombre de renseignements utiles pour l'établissement des groupes.
 - a) Leader : tout élève qui obtient au moins quatre voix.
 - b) Paire : deux élèves liés par un choix réciproque.
 - c) Isolé : élève que personne ne choisit (c'est dans ce cas que la prudence se révèle indispensable).
 - d) Solitaire : élève qui ne choisit personne.



Afin de rendre le tableau plus éloquent, on peut le traduire de la manière suivante :

-  = garçon.
-  = fille.
-  = choix unilatéral.
-  = choix réciproque.
-  = on constate une certaine ségrégation entre filles et garçons.
-  = la sympathie de trois d'entre elles semblent polarisée vers J.D.
-  = les trois leaders se détachent nettement et formeraient volontiers une équipe ensemble.
-  = élèves isolés.

Remarques.

1. J.D., M.D. et T.L. sont particulièrement populaires non seulement à cause de leur intelligence, mais aussi à cause de leur originalité, de leur anticonformisme. Tous trois participent activement aux cercles parascolaires, ce qui leur permet de développer leur assurance et leur sens social. J.D. se différencie de M.D. et de T.L. par plus de présence et d'entrain ; M.D. se distingue par une plus grande expérience de la vie ; T.L., bien que moins actif et moins sociable séduit ses condisciples par une grande facilité d'élocution. Toutefois, même T.L. admet, comme J.D. et M.D., de travailler avec des plus faibles que lui.

2. Sont isolés :

C.G. : premier de classe. Après avoir doublé sa troisième, a fourni un gros effort. Il s'agit d'un élève méritant mais assez peu doué. D'une volonté certaine, il est desservi par une grande timidité. Son manque de brillant et d'initiative explique son rejet.

J.L. : vient d'une autre école où il n'a pas été initié au travail de groupe. Bien qu'il soit distingué, poli, gentil et cultivé, son individualisme freine son intégration dans la classe.

J.G. : se voit rejeté à cause de son manque de personnalité et surtout de son opportunisme.

Le sociogramme permet de suggérer la constitution des équipes suivantes :

1. J.D. — D.V. — D.R. — J.G. — J.L.

La personnalité la plus forte et la plus populaire est associée premièrement à D.V. et D.R. parce que :

- 1) ces deux jeunes filles désirent travailler ensemble ;
- 2) D.V. choisit de travailler avec J.D. ;
- 3) elles éprouvent des difficultés à s'intégrer parce qu'elles viennent de l'extérieur ;
- 4) il s'agit de deux natures qui demandent de la tolérance et de la patience de la part d'un interlocuteur ;
- 5) leur relative faiblesse nous permet de respecter le principe de l'hétérogénéité.

La solution idéale sur le plan caractériel serait d'associer V.B. et M.B. à ce groupe. Elles se choisissent entre elles et choisissent toutes les deux J.D. Il nous paraît toutefois anormal d'associer les quatre filles d'une classe mixte au même garçon. Notre choix se porte donc sur J.G. et J.L. qui tous deux choisissent également de travailler avec J.D.

2. T.L. — P.D. — G.Y. — W.V. — D.D.

P.D. choisit G.Y., qui choisit T.L., qui choisit P.D. De plus, G.Y., à la question « Avec qui passeriez-vous vos vacances », choisit P.D.

L'hétérogénéité est respectée :

— A l'inconstance de T.L. répond le sérieux G.Y.

— P.D. ne se découvre que dans la mesure où on lui donne des responsabilités, ce qui peut pallier à l'irrégularité de T.L. et au manque d'imagination de G.Y.

De plus, D.D. choisit de travailler avec W.V. et ce dernier avec T.L. Il est bon que W.V. soit placé dans un groupe de garçons : ses tendances « coq de village » ne pourraient que nuire à l'efficacité d'un groupe mixte. Cet élève possède toutefois, quand il le veut, des qualités certaines d'animateur.

— D.D. s'intègre aisément dans cette équipe étant donné qu'il désire collaborer avec G.Y. et W.V.

3. M.D. — C.G. — V.B. — C.C. — M.B.

— C.G. choisit C.C. et C.C. choisit M.D.

— M.D. est brillant mais fantasque : le faire seconder par deux élèves travailleurs mais sans génie nous a semblé une bonne chose.

— Quant aux deux jeunes filles, bien qu'elles figurent dans un groupe qu'elles n'ont pas choisi, elles s'intègrent plus facilement que dans le second grâce à l'extrême sociabilité et à la gentillesse des deux autres jeunes gens.

Le travail de groupe en troisième « sciences humaines »

a) Les groupes travaillent sur les mêmes documents :

Les travaux sont courts. Ils ne peuvent dépasser 1/4 d'heure avec des élèves peu habitués au travail de groupe. Il s'agit de commentaires de textes ou d'autres documents.

Chaque groupe prépare une synthèse orale. Après l'audition de cette synthèse, les élèves donnent une appréciation écrite motivée (TB, B, AB, M) du travail des groupes auquel ils ne participent pas et apprécient de la même manière la participation de leurs condisciples au sein du groupe.

Ces appréciations servent de base à la cotation des élèves par le professeur.

b) Les groupes font des travaux sur des sujets différents mais complémentaires :

Ce type de travail de groupe n'est utilisé que pour des synthèses en troisième année car les travaux de groupe courts sont difficilement complémentaires en histoire.

Le travail de groupe en seconde « sciences humaines ».

Les travaux de groupe sont plus longs et plus complexes. La matière de toute une période est divisée en plusieurs thèmes : problèmes agricoles, financiers, économiques, culturels. Les groupes y travaillent comme en troisième mais en étoffant leur travail par l'analyse de manuels, de monographies et par des renseignements fournis par les professeurs d'autres disciplines. Ils étoffent aussi leurs travaux par des recherches faites dans la bibliothèque de classe dotée d'un fichier analytique. Toutes les quatre ou cinq leçons, des synthèses partielles sont établies sur une ligne de temps au tableau et au cahier et servent de point de repère à d'autres disciplines.

Le travail de groupe en rhétorique « sciences humaines ».

Il est semblable à celui des secondes « sciences humaines », mais les élèves sont trop peu nombreux ; aussi un seul groupe est constitué sous la présidence du professeur suivant les mêmes principes.

2. La coordination du cours d'histoire avec les autres disciplines.

Une collaboration étroite avec le cours de sciences sociales a été réalisée partiellement. Les professeurs stencillent leurs documents et les communiquent à leurs collègues de manière à ce qu'ils puissent les réexploiter dans leur propre cours.

Vu l'étendue de la matière à étudier, et l'utilisation de procédés de travail de groupe forcément assez lents, le professeur d'histoire utilise

les cours à option choisis par ses élèves pour intégrer dans sa ligne de temps les notions d'histoire littéraire, d'histoire de l'art, d'histoire des sciences, d'éducation musicale acquises et les intègre à son propre cours en attirant l'attention de ses élèves sur les interdépendances de ces aspects divers avec l'évolution politique sociale et culturelle de l'humanité.

Enfin une expérience de coordination intéressante fut entreprise pendant l'année scolaire 1969-70 dans le cadre d'un club d'actualité que tous les élèves de la seconde « sciences humaines » avaient choisi par réaction à l'éviction de l'actualité des branches à option.

Un thème suffisamment large pour intéresser plusieurs disciplines fut choisi (le sous-développement et les problèmes du Tiers monde). Les élèves ont complété la documentation que leur ont fournie les professeurs d'histoire, de sciences sociales, de géographie, de biologie par des recherches personnelles puisées aux sources les plus diverses. La synthèse fit l'objet d'un examen pluridisciplinaire à la fin de l'année scolaire 1969-70.

S. HAUDSTONE et R. ROBBRECHT.

CONSIDERATIONS RELATIVES A UNE EXPERIENCE

Au terme d'une année d'essai de rénovation du cours d'histoire au niveau de trois classes de sixième moderne, je me permets de vous livrer ici quelques réflexions relatives à cette expérience. Consciente de ce que, malgré les efforts entrepris pour adapter la méthodologie dans le cadre du programme traditionnel, l'enseignement de l'histoire échouait dans l'essentiel de son rôle, une mutation radicale me semblait devoir être envisagée. Dès lors, l'expérimentation d'un cours rénové dans son contenu et ses méthodes fut entreprise sur la base du projet de programme thématique¹ suggéré par les groupes de travail d'histoire de Monsieur l'Inspecteur Van Santbergen.

Le découpage chronologique conventionnel n'évoquant rien pour de jeunes élèves, la matière est présentée non plus chronologiquement mais thématiquement. Tenant compte des intérêts et des aptitudes des enfants de cet âge, le but est d'initier, dans un premier cycle, à la civilisation matérielle à partir d'exemples concrets.

Après une introduction traitant de l'origine de l'homme et de la manière dont l'époque de son apparition et ses conditions de vie ont pu être établies, les thèmes suivants ont été étudiés :

1. L'homme se nourrit.
2. L'homme s'abrite.
3. L'homme s'habille.
4. L'homme se soigne.
5. L'homme fabrique.

Cet enseignement amène les élèves à découvrir les solutions apportées par les hommes aux différents problèmes qu'ils ont dû affronter de tous temps. L'observation porte sur une durée assez longue afin de faire mieux saisir la notion de continuité dans l'évolution humaine. Il permet aussi de donner aux élèves le sentiment que le monde occidental ne constitue pas toute la planète : dans cette perspective, une ouverture très large a été ménagée sur toutes les cultures matérielles. C'est en liaison permanente avec l'actuel que l'approche de la matière est menée : la confrontation entre le passé et le présent est constante. Il est perpétuellement fait appel à de solides repères chronologiques et

¹ Voir les *Cahiers de Clio*, n° 15, p. 87-101, Bruxelles, 1968.

spatiaux. En effet, l'enseignement thématique n'est valable que pour autant que la synchronisation des problèmes soulevés soit assurée ; faits et événements sont situés dans un cadre chronologique indispensable et perceptible à de jeunes esprits. De plus, un vocabulaire de base propre à l'histoire est progressivement inculqué ainsi que l'aptitude à l'utiliser correctement.

Tout encyclopédisme est abandonné. Un minimum indispensable de connaissances est enseigné ; l'essentiel est de donner à l'élève l'occasion de poser et de résoudre des problèmes, de l'amener à réfléchir et à acquérir une méthode de travail et non de lui faire « ingurgiter » une masse de connaissances qui lui resteront toujours étrangères et qui, de ce fait, ne sont pas assimilées.

Les méthodes.

La règle méthodologique est la méthode active et inductive : celle-ci se fonde sur l'analyse minutieuse de documents écrits ou figurés qui doivent, à ce stade, être simples, clairs, peu nombreux, au besoin modernisés ou élagués par le professeur afin d'en réduire la difficulté. Par la suite, leur complexité peut être accrue ainsi que leur nombre.

Outre l'activité collective de la classe, le travail par équipes a aussi été institué. Toutefois, ce dernier n'a été mis en train qu'au cours du deuxième trimestre de l'année scolaire. En effet, ces pratiques nouvelles déroutent bon nombre d'élèves ; il faut leur laisser le temps de s'adapter, de se familiariser pleinement avec le nouveau type de tâche qui leur est demandé. Lorsque les élèves sont habitués au climat de la classe et maîtrisent la technique de travail, alors les équipes peuvent être constituées. Cependant, le travail par équipes n'a jamais été employé de manière systématique : certaines leçons s'y prêtaient particulièrement, d'autres moins. De plus, les activités de la classe doivent être diversifiées.

Comment se déroule une leçon de travail collectif de la classe ?

Il s'effectue à partir d'un syllabus² remis à chaque élève. Sous la conduite du professeur, l'ensemble de la classe observe et analyse à fond les documents présentés : textes, diagrammes, croquis, cartes photos et diapositives. Les élèves répondent à une série de trois questions numérotées A B C qui suit chaque document (pour éviter toute confusion au sein de chaque chapitre, les lettres sont accompagnées d'un chiffre : A1, B1, C1, A2... A3...). Ces questions sont placées dans un ordre de difficulté croissante. Ce système permet l'individualisation de l'enseignement : ainsi, les élèves doués répondent facilement aux trois questions tandis que les plus faibles fournissent deux ou même

² Il s'agissait du cours expérimental élaboré par trois professeurs : F. DEJARDIN, G. DENOISEUX et N. SPROKKEL. Des modifications et certaines corrections y avaient été apportées, les unes personnellement, les autres par un groupe de professeurs travaillant en commun.

une seule réponse. Lorsqu'une difficulté surgit pour certains, le professeur peut fournir des explications pendant que les autres effectuent des exercices placés en fin de chapitre. Les élèves rapides complètent ainsi leur formation à partir des exercices complémentaires pendant que les autres terminent l'étude de la matière minimum.

Lorsque cela s'avère nécessaire pour la compréhension de la suite d'un chapitre, une « Note de cours rédigée » est prévue, note fortement structurée présentant un point de matière indispensable et qui, exploité selon la méthode inductive exigerait un temps incompatible avec les horaires.

Les mots de vocabulaire inconnus sont soit définis par le professeur, soit recherchés par la classe dans les dictionnaires mis à sa disposition : ensuite, chaque élève les consigne dans son répertoire. Tout document étudié est toujours situé sur le planisphère muet et sur la ligne du temps accrochés aux murs de la classe.

Des synthèses partielles sont élaborées en cours de leçon : au terme de celle-ci, une synthèse générale est dégagée au départ d'un questionnaire de difficulté croissante.

Le matériel de chaque élève comprend une ligne du temps et un planisphère muet : les principaux « faits » sont inscrits sur la première, les localisations élémentaires sont effectuées sur le second.

Le travail en équipes.

Les élèves se groupent spontanément suivant leurs affinités et leurs sympathies. Les équipes ne sont pas nécessairement toujours les mêmes à chaque leçon, des modifications pouvant être apportées à leur constitution suivant le désir motivé des élèves. En ce qui concerne l'importance de chaque équipe, après divers essais, il est apparu que le travail est plus fructueux lorsque l'équipe est composée d'un nombre restreint de membres, trois ou quatre élèves.

Chaque groupe travaille sur la même matière. Ce système présente un inconvénient : le rythme de la leçon est lent, mais il a aussi un avantage : tous les élèves sont concernés par les mêmes problèmes, ce qui permet des discussions, des confrontations de points de vue lorsque les opinions divergent.

Une autre méthode pouvait être utilisée : le travail en équipes portant sur des matières différentes. Après quelques tentatives, celle-ci a été abandonnée car il a été remarqué que les élèves ont tendance à se désintéresser alors des résultats de travail présentés par les autres groupes. Ils se sentent immédiatement concernés par leur propre tâche et lorsque leurs condisciples exposent les conclusions de leurs recherches, ils écoutent peu ou pas du tout. Il semble que le travail en équipes portant sur des sujets différents soit un deuxième stade

auquel il faudrait arriver lorsque les élèves sont pleinement familiarisés avec cette technique de travail par groupe.

Au début de la leçon, le professeur délimite le travail que les groupes devront accomplir et il fournit des explications sur certains points lorsque cela s'avère nécessaire. Chaque équipe doit exploiter au maximum les documents et essayer de résoudre les questions posées dans le syllabus. Les photos sont projetées sur l'écran au moment où les élèves le demandent. A l'intérieur de chaque équipe, les élèves se répartissent les tâches : l'un identifie les mots de vocabulaire, un autre localise sur la carte muette, un autre encore sur la ligne du temps... Un rapporteur est désigné au sein du groupe, il a pour tâche de centraliser les résultats acquis par les autres membres. Lorsque plusieurs équipes ont terminé le travail, le professeur demande aux rapporteurs d'exposer les résultats. Il est bien entendu que les membres de l'équipe peuvent intervenir s'ils jugent nécessaire de redresser une erreur, d'apporter une précision. Les résultats des différentes équipes sont confrontés, une discussion s'engage au cours de laquelle le professeur n'est qu'observateur ou animateur discret. En fin de leçon, une synthèse est élaborée par l'ensemble de la classe, notamment en répondant aux questions qui clôturent chaque chapitre.

Résultats obtenus.

Au départ, les élèves manifestèrent de grandes difficultés à situer dans le temps. Les progrès furent très lents et les exercices durent être multipliés. A la fin de l'année scolaire, la plupart des élèves replaçaient assez facilement les différents « faits » étudiés dans leur cadre chronologique. La progression fut plus rapide en ce qui concerne la localisation spatiale. Ce souci de précision tant spatiale que chronologique ralentit forcément le rythme des leçons mais il est évidemment indispensable d'amener les élèves à maîtriser des données spatiales fondamentales et à assimiler des repères chronologiques essentiels qui, par ailleurs, assurent les liens entre les différentes parties du cours.

Il faut également accorder une vigilante attention à la bonne compréhension de tous les termes employés. Souvent un mot considéré comme simple n'est pas compris ou est mal saisi. Il a fallu lutter notamment contre le manque de précision surtout en ce qui concerne le vocabulaire propre à l'histoire qui a été progressivement enseigné. Les définitions doivent être formulées de manière simple. De fréquents exercices, par exemple des phrases à compléter par le terme adéquat, ont été nécessaires, notamment pour contrôler dans quelle mesure les mots nouveaux avaient été bien compris et mémorisés.

En cinquante minutes de cours, un élève ne peut assimiler de manière durable qu'un très petit nombre de noms, de faits. Or, de chaque chapitre, ont été dégagées quelques idées qui se sont inscrites d'autant plus facilement dans la mémoire qu'elles ont été fré-

quemment réutilisées dans un autre contexte. Ainsi des retours constants aux chapitres étudiés antérieurement donnent une formation progressive et permettent l'établissement de liens entre les différents chapitres d'un thème et entre les différents thèmes. De plus, les nouvelles connaissances semblent mieux assimilées du fait que les élèves se sentent concernés par la matière, qu'ils s'y intéressent vivement.

Le choix des documents est très important : textes peu nombreux, clairs et assez courts. Leur difficulté et leur longueur peuvent être augmentées progressivement. L'élève doit être guidé dans l'interprétation et l'analyse des documents ; ceux-ci étaient accompagnés d'un questionnaire précis et détaillé. De notables progrès se sont assez rapidement manifestés. La lecture des cartes, des croquis, des diagrammes dont le mécanisme a été progressivement inculqué, a été rapidement maîtrisée par la majorité des élèves.

L'esprit critique des enfants a eu l'occasion de s'exercer fréquemment tant à l'égard des documents que du travail présenté par une équipe. Les élèves ont appris qu'il fallait aborder un document avec prudence. Les notions de document, de témoignage, de source leur sont devenues peu à peu familières.

La méthode thématique amène progressivement la capacité de se situer dans de grands ensembles. Elle contribue à faire découvrir que le présent n'est pas absolu, qu'il est relativisé par l'évolution qui est très sensible aux élèves constamment amenés à se déplacer dans le temps et dans l'espace, à comparer présent et passé.

L'apprentissage de la capacité de synthèse est long et difficile étant donné l'âge des élèves. On a intérêt à faire établir le plus fréquemment possible des synthèses partielles et générales. Celles-ci doivent donner une vue d'ensemble du sujet étudié et assurer le passage entre les thèmes.

Au niveau de cette première année d'enseignement secondaire, les informations ont été apportées aux élèves qui doivent les traiter. La classe a appris à manier dictionnaires et atlas. Elle a été amenée à se poser des questions sur la matière constamment mise en relation avec les phénomènes constatés autour d'elle. Les questions résolues en ont amené d'autres de manière à dégager les notions essentielles.

Une des plus grandes difficultés reste celle de l'expression tant verbale qu'écrite. L'application de cette méthodologie semblait favoriser au départ l'apprentissage de l'expression verbale au détriment de l'expression écrite. L'élève, surtout à l'occasion du travail en équipe, trouve en classe la possibilité de s'entraîner à parler, d'exposer son point de vue ; au sein du groupe, un enfant qui n'ose pas s'exprimer devant toute la classe peut parler de façon libre. Afin de mettre davantage l'accent sur l'expression écrite qui s'avérait désastreuse dans la

plupart des cas, il a paru souhaitable après quelque temps de faire mettre par écrit la conclusion finale d'un chapitre.

Un des mérites les plus évidents des méthodes nouvelles est qu'elles mettent en jeu la responsabilité individuelle et collective des élèves, qu'elles amènent à collaborer, à dialoguer. Des éléments mieux doués fournissaient spontanément des explications aux plus faibles. Celles-ci semblaient plus rapidement comprises et les observations étaient mieux acceptées lorsqu'elles venaient d'un condisciple et non du professeur.

Les relations entre élèves et professeur sont modifiées. Ce dernier ne distribue plus souverainement la matière mais il devient un guide, il contrôle l'activité des élèves, redresse certaines erreurs, fournit des explications pendant que la classe élabore la leçon.

La participation active des élèves s'est révélée surprenante, à tel point que très souvent il fallait freiner l'enthousiasme de certains, ramener le calme dans la classe. Les contraintes habituelles étaient supprimées : les élèves pouvaient parler et circuler librement dans la classe afin d'accéder par exemple aux cartes, à la ligne du temps. La classe déclarait aimer particulièrement le travail en équipes. Point de passivité alors car il est impossible à l'élève de ne pas participer au travail, de laisser son esprit vagabonder ; au sein de l'équipe, il est responsable d'une tâche que généralement il s'efforce de mener à bien.

Techniques de contrôle.

La technique de travail des élèves et leurs aptitudes sont appréhendées de façon permanente en classe. Le professeur peut observer leur attitude, leur manière de travailler, leur comportement vis-à-vis des autres. De plus, les retours constants à la matière antérieurement étudiée donnent l'occasion de vérifier si celle-ci a été assimilée ou non.

Le contrôle des connaissances s'est effectué au cours d'interrogations assez fréquentes, courtes, portant essentiellement sur le vocabulaire, les localisations tant spatiales que chronologique. Lorsque l'étude d'un ou de plusieurs thèmes était achevée, une interrogation de révision était annoncée. Au cours de celle-ci comme pour les examens, il a été demandé aux élèves d'effectuer le même genre de travail que celui qu'ils avaient l'habitude de fournir en classe. Furent proposés des exercices faisant appel à des qualités multiples : raisonnement, compréhension, esprit de synthèse, capacité à situer... Les examens comprenaient des questions-tests portant sur le vocabulaire, des localisations sur un planisphère muet, des localisations chronologiques — exercices sur la ligne du temps, « faits » à reclasser... —, des questions de synthèse, des questions portant sur des documents non vus en classe.

Conditions de travail.

L'application de cette méthodologie suppose un local fixe et équipé au minimum d'un épiscopes, un épidiastre, un écran, des cartes. Des panneaux fixes et mobiles sur lesquels des documents étaient régulièrement accrochés, un planisphère politique et un planisphère muet étaient affichés en permanence dans la classe où la ligne du temps occupait une place essentielle. L'installation matérielle doit permettre de déplacer facilement tables et chaises pour le travail de groupe.

Nous avons dû travailler avec des classes de 30 élèves mais il est évidemment souhaitable que l'effectif soit réduit à un maximum de 20 élèves.

Il faudrait aussi que les deux heures de cours hebdomadaires soient continues ; le travail, surtout en équipes serait bien plus fructueux. Une heure est très vite passée et les élèves plus lents semblaient parfois découragés par le fait qu'ils n'avaient pas le temps de terminer leur travail alors qu'il fallait procéder à la correction lorsque l'heure était là. De même en ce qui concerne les examens, nous ne disposions que d'une heure d'examen dans les classes du degré inférieur alors qu'il faudrait au moins une heure et demie ou mieux deux heures.

Conclusion.

Au niveau du premier degré, la matière doit être vue très lentement afin d'habituer progressivement les élèves à ce genre de travail mais l'efficacité formative de celui-ci est importante. Il faut se tenir au plan concret, partir de notions simples pour accéder peu à peu à plus de complexité.

Les multiples avantages que présente la méthode thématique sur la méthode traditionnelle ont déjà été soulignés plus haut. Il est possible d'obtenir beaucoup de jeunes élèves qui apprécient la leçon d'histoire, s'y intéressent vivement, préfèrent fournir un travail personnel plutôt que d'écouter passivement le professeur octroyer son enseignement. Cette méthodologie apprend à réfléchir, à se poser des questions, à acquérir une méthode rigoureuse de travail ; elle crée l'habitude de faire la critique de l'information reçue, d'en analyser les éléments ; elle donne aux élèves le sens du relatif et de la chronologie. L'esprit d'observation, l'habileté à la comparaison, la capacité de synthèse sont constamment mis en action.

Au terme de cette première année d'expérience, le bilan se révèle encourageant et invite à persévérer. Bien sûr, tout n'est pas parfait, mais la mise en œuvre d'une telle méthode exige beaucoup de temps. Etant donné l'ampleur de la tâche à accomplir, on ne peut que conseiller aux professeurs qui seraient impliqués à leur tour dans cette expérimentation de ne pas travailler isolément mais de rencontrer d'autres collègues, de constituer des groupes de travail, de coordonner les efforts.

Denise LAMBRETTE.

CHRONIQUE CINÉMATOGRAPHIQUE

THE WAR GAME.

de May ZETTERLING.

Origine : Grande-Bretagne.

Version : internationale.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Durée : 16 minutes.

SUJET :

Dans une cour entourée de grands immeubles, deux jeunes garçons jouent. Mais un incident surgit et les voici qui se battent. Coups de poing. Courses. Mais l'un a un revolver. Qui l'aura ? Poursuite éperdue. Ce n'est pas bien méchant encore. Escalade par les escaliers de l'immeuble. L'un nargue l'autre ; la colère naît. L'appartement risque d'être un cul-de-sac : il faut fuir plus haut. La plate-forme supérieure ; les voici sur le toit vertigineux. Course encore, mais plus angoissée. Le bord du toit est proche. Entourés de bruits étranges, muets de terreur, crispés par l'effort, ils rampent l'un vers l'autre. Jusqu'où ira le jeu de la guerre ? Le drame sera-t-il évité ? Le film ne nous le dit pas.

ENSEIGNEMENT :

Secondaire : E.M., E.T.

Il y a un engrenage de la violence, une certaine fatalité. C'est tout le problème de l'escalade de la guerre qui est ici posé.

Dans les *classes supérieures*, le rapport avec « La guerre de Troie n'aura pas lieu » de Giraudoux serait intéressant. Mais Giraudoux révèle aussi la fatalité économique. Suffit-il de « se surveiller » pour éviter la guerre ?

SOMMERKRIEG.

(Manœuvres d'été).

de Palle KJAERULFF-SCHMIDT.

Origine : Danemark.

Format : 16 mm, noir et blanc.

Version : danoise, sous-titres français-flamand.

Durée : 28 minutes.

SUJET :

On se lève dans la caserne avec une certaine exaltation parce qu'on part pour les manœuvres d'été. Seul le héros du film, un petit

soldat qui rêve à l'amour et lit Prévert en cachette, semble peu enthousiaste. Et puis, c'est la petite guerre, pour rire, mais avec ses avions et ses tanks tout de même, et ses fusillades à blanc, et le jeu à qui tuera l'autre, dans le clan adverse.

Notre héros perd son peloton ; il erre jusqu'au moment où un « ennemi » le rejoint et « l'abat » d'une rafale. Officiellement il est « mort ». A quoi bon dès lors, participer encore à la répétition d'une absurde bataille ! Riant dans la verdure une auberge est tout près, avec sa bonne bière, son juke-box, une jolie fille. La vie, quoi. C'est bon de goûter un peu à la douceur de vivre. On se fait servir à boire, on fait des avances à la jolie fille, on l'invite à danser. Mais le garçon de café appelle les M.P. qui viendront cueillir le déserteur, alors qu'un couple d'amoureux, tout à la joie de vivre, s'avance allègrement vers la mer.

ENSEIGNEMENT :

Secondaire : E.M., E.T.

LE MOMENT DE LA VERITE.

de Francesco ROSI

Origine : Italie.

Le film est une sorte de documentaire biographique et romancé sur la personne d'un jeune torero espagnol, Miguel Miguelin. Il s'agit avant tout d'un document sur la « Fiesta Nacional » espagnole : la taumachie, et d'un document qui se veut purement constatatif et parfaitement objectif. C'est ainsi que le fait que Rosi décrive le mythe sans le démystifier peut sembler dès l'abord assez irritant, surtout de la part d'un cinéaste aussi conscient que lui. Réflexion faite, l'objectivité du *Moment de la vérité* est du même ordre que celle de *Main basse sur la ville* : elle s'exerce seulement sur un sujet encore plus complexe, humainement parlant, et où le pour et le contre sont tout aussi difficiles à déterminer. Ainsi le film pourra tout aussi bien communiquer la passion de la corrida qu'en dégoûter, parce qu'elle y apparaît tout à la fois comme un éblouissant ballet entre l'homme et la bête et comme une sanglante boucherie.

Si *Le moment de la vérité* est d'abord un documentaire, c'est aussi un admirable poème d'images. Les paysages de la campagne espagnole, les plateaux immenses couverts de l'or des blés, les villages flamboyants de soleil, font songer aux toiles claires et heureuses du Goya, première manière. Les séquences taumachiques révèlent en Gianni di Venanzo, opérateur habituel de Rosi (mais aussi d'Antonioni !) un maître de la caméra vivante : le style documentaire, dont la virtuosité évoque le cinéma-vérité, se dépasse sans cesse en d'extraordinaires images où le duel de l'homme et de la bête prend une intensité jamais vue et magnifiée par un traitement somptueux de la couleur.

Grand visuel, Rosi est aussi un visionnaire : l'image inoubliable qu'il nous avait donnée de la Sicile dans *Giuliano*, c'est de l'Espagne, cette fois, qu'il nous la propose, avec une puissance et une beauté sans précédent.

LA PREMIERE CHARGE A LA MACHETTE.

de Manuel OCTAVIO GOMEZ.

Origine : film cubain.

SUJET :

Le peuple cubain s'est révolté en 1868 contre l'occupant espagnol. A l'organisation militaire, il a opposé l'élan désordonné du muscle et du désespoir. Sa seule arme offensive : la machette, cette espèce de sabre droit, large et plat qui sert à couper la canne à sucre. Ce fut un combat épique et sanglant, une folle insurrection dont le cinéaste Manuel Octavio Gomez a voulu célébrer le centenaire de façon tout à la fois lyrique et didactique.

La distance maintenue par rapport à son sujet est celle de l'anachronisme. La technique de narration est, en effet, directement inspirée du reportage télévisé : un journaliste invisible interroge les combattants, les témoins, les officiels qui s'expriment comme s'ils étaient dans la situation particulière du « direct ». En outre, l'image a été triturée en laboratoire si bien que le rendu photographique est très proche de celui des documents d'archives : noirs charbonneux, blancs laiteux, gris absents.

Ces deux artifices formels sont de nature à irriter. Mais il arrive ce qui arrive parfois lorsqu'un parti pris avoué est assumé jusqu'au paroxysme : le « forcing » triomphe. Abasourdi par la puissance de l'évocation et de la violence du chant, l'esprit critique capitule et le spectateur retrouve l'innocence qui le pousse à applaudir instinctivement aux morceaux de bravoure. L'excès d'artifice abolit l'artifice, c'est un des mystères de l'expression artistique.

Josette DEBACKER.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

OUVRAGES GENERAUX

GEORGE P., *Population et Peuplement*, coll. Sup-P.U.F., Paris, 1964, 212 F.

Ce petit livre est une mise au point sommaire de diverses études sur la géographie de la population. Géographique par sa conception, il est tour à tour statistique - historique - économique - sociologique, parfois politique et globalement démographique.

Après avoir analysé l'effort de la démographie, l'auteur passe en revue la localisation et la mobilité de la population et termine par une comparaison entre population et économie.

Cartes et graphiques complètent l'ouvrage dont la conclusion devrait être lue par tous ceux qui cherchent à mettre des barrières aux disciplines et notamment à tracer les limites de l'histoire et de la géographie.

J.D.

Histoire et Urbanisation, numéro spécial de *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 25, p. 829-1208, Paris, Colin, 1970.

Voici un dossier, non un manifeste. C'est bien ce qu'attendent les historiens préoccupés de faire progresser l'histoire. Partant de l'impression que les historiens ont trop mis en vedette le modèle des villes occidentales, l'accent est mis ici sur des modèles « dépayés ». Fernand Braudel fait allusion aux « villes asiatiques, sans bourgeoisie, sans monopole des échanges, qui oscillent, face aux campagnes, entre la marginalité et le despotisme. Villes américaines, qui se sont formées en brûlant les étapes, en même temps, et parfois, avant les campagnes ». L'histoire apparaît ici, une fois encore, comme le lieu commun des sciences humaines, champ par excellence du dialogue interdisciplinaire.

CARTIER Michel, (*Une tradition urbaine : les villes dans la Chine antique et médiévale*) explique que « la ville est tout

d'abord siège de l'autorité, jouant un rôle à la fois rituel et administratif ; elle est ensuite une place forte, un espace enclos de murailles ; ce n'est qu'en dernier lieu qu'elle peut être considérée comme un centre économique, lieu de marchés ou de foires ». Sa fonction sacrée peut expliquer l'importance des corvées imposées aux populations rurales pour en édifier le siège, ainsi que ses subdivisions : bâtiments officiels, résidences administratives, greniers publics, temples du culte de l'Etat, logements destinés aux hôtes officiels, écoles confucéennes, relais de poste, parfois protégés par une enceinte intérieure. Qui dit Ville chinoise dit, en effet, muraille, place forte, allure de camp militaire. Le commerce, comme source de profit pour l'Etat apparaît à l'époque des Sung ou Song (Xe-XIII^e siècle), dont Marco Polo a laissé une description enchanteuse. La ville ne se distingue toutefois pas dans son administration de celle de la campagne : solidarités de lignage, de région, de sectes religieuses, de sociétés secrètes. Mais cette situation est elle propre à l'Extrême-Orient à la même époque ?

LOMBARD Deny, (*Pour une histoire des villes du Sud-Est Asiatique*) montre la naissance des villes indo-chinoises liées aux cycles agraires tributaires d'un souverain chargé de maintenir le circuit bienfaisant de l'eau, assisté d'un clergé et d'une bureaucratie privilégiée. La colonisation amène une prépondérance des influences commerciales venues de l'extérieur. D'où une extension du sens de la ville composée d'un noyau urbain et d'un espace périphérique. Le terme ville peut désigner le pays, comme dans l'Etat romain le mot *urbs* peut s'étendre aux frontières de l'empire.

WARDEN G.B. (*L'urbanisation américaine avant 1800*) décrit la prépondérance rurale de la population américaine avant 1800, à 95 p.c. L'espace, le manque d'indigènes, l'absence de fonction défensive, la faiblesse de la densité du peuplement, la possibilité du choix, l'inexistence des structures féodales, la valeur accordée au travail, la commercialisation de l'agriculture, les facilités de transport, expliquent

cette situation. Les villes américaines, équipées d'initiative privée, sont souvent plus salubres que celles d'Europe, le coût de la vie y est bas. Les éléments pauvres y sont moins importants qu'en Europe. L'étranger y est mal vu. La révolution y introduit des institutions commerciales et industrielles interdites sous l'autorité anglaise : banques, compagnies d'assurance, corporations, etc.

KERBLAY Basile, (*La ville soviétique entre le possible et l'imaginaire*) présente la ville socialiste d'aujourd'hui, comme la ville communiste de demain, non comme un assemblage d'édifices et de monuments symboliques, mais comme un mode de relations humaines. Les étapes de sa construction sont moins rapides que le progrès industriel et technique qui la rend possible, les mutations psychologiques (mentales) étant nécessairement beaucoup plus lentes. Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le besoin d'autonomie individuelle et familiale y reste important.

LE GOFF Jacques, (*Ordres mendiants et urbanisation dans la France médiévale*) évoque la difficulté de maîtriser le concept de ville au moyen âge. Au XIV^e siècle, les rois de France sont incapables de dresser une liste des villes de leur royaume, appuyée sur des critères objectifs. Celles qui donnent les meilleurs revenus sont qualifiées de « bonnes ».

CHOAY Françoise, (*Histoire et méthode en urbanisme*) estime que l'histoire sera appelée à jouer un rôle fondamental dans la recherche urbanistique, où théorie et pratique ne sont pas dissociables.

L'établissement même de ce dossier est certes le meilleur gage du bien-fondé de cette hypothèse. Ce n'est pas seulement vrai pour l'urbanisme mais pour l'ensemble des sciences de l'homme.

R.V.S.

CIPOLLA C.M., *Literacy and Development in the West*, Londres, Penguin Books, 1969.

Un petit livre d'une rare densité. L'auteur ne se dissimule pas les difficultés de l'entreprise, qu'il s'agisse de traiter des maîtres, de la scolarisation ou de la nature de l'enseignement dans leurs relations

avec l'environnement économique, social, pécuniaire, etc.

En dessous de 3 maîtres pour 1000 habitants l'analphabétisme règne. Il n'y a décollage culturel qu'au-dessus de ce chiffre. Celui-ci est conditionné par le statut des maîtres.

La société rurale a eu des rythmes de fréquentation scolaire perturbés par les activités saisonnières. On pourrait s'interroger dès lors sur les vertus des hivers longs sur le développement intellectuel des populations. Il semble que la concentration urbaine et plus tard industrielle impose une main-d'œuvre plus qualifiée, donc une scolarisation plus forte et régulière. Un effort d'investissement est décelable à partir du XI^e siècle en Occident et en Italie. Les besoins en armes savantes et la complication des règles de navigation imposent des cadres plus instruits, du moins dans certains secteurs paradoxalement considérés comme déchéance par les nobles (artillerie, marine). L'essor de l'horlogerie, de l'imprimerie, stimule le développement de l'instruction. Des différences importantes règnent entre population des villes et populations rurales. L'Angleterre connaît une avance importante sur l'ensemble, elle la reperdra plus tard, mais il faut constater partout des chiffres variables entre classes sociales. A Narbonne au XVI^e siècle, 90 p.c. des marchands et bourgeois savent lire et écrire, 65 p.c. des artisans, contre 10-30 p.c. pour les paysans. Les pays catholiques sont en retard par rapport aux pays protestants : 70 à 80 p.c. d'illettrés au XVII^e siècle, contre 55 à 65 p.c. L'alphabetisation progresse au XVIII^e siècle. Certains esprits s'en inquiètent : comment empêcher la diffusion des livres séditieux. Ce n'est pas par hasard que les communautés paysannes réclament presque partout le développement de l'enseignement. Le bilan scolaire de la période révolutionnaire fut malheureusement fort désastreux, en raison sans doute de la pénurie de maîtres.

La révolution industrielle avide de personnel instruit bloque en partie le processus d'alphabetisation. L'Angleterre partie première perd sa position faute de pouvoir faire face aux dépenses d'équipement nécessaire pour l'éducation. Après 1850 toutefois, elle retrouve son rythme de croissance en compagnie des autres pays occidentaux. Le groupe germanique comporte alors 70 p.c. d'alphabetisés, de la Scandinavie à la Suisse. Le groupe anglo-

catholique, avec la France, l'Autriche, l'Irlande, etc., en compte 50 à 70 p.c., le groupe méridional, moins de 50 p.c. Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, l'âge, le sexe, la couleur de la peau sont des facteurs importants autant que le système social, l'organisation religieuse, les types de peuplement, la distribution de la fortune. La croissance économique et le développement de l'instruction élémentaire vont de pair. Au XX^e siècle, le problème passe du niveau primaire au niveau secondaire, pour atteindre prochainement le niveau supérieur.

Mais qu'attendent donc nos augures ?

R.V.S.

LEFRANC G., *Grèves d'hier et d'aujourd'hui, Histoire du travail et de la vie économique*. Aubier, Paris, 1970, 302 p.

Cet ouvrage comprend trois parties : grèves d'hier, grèves d'aujourd'hui et un inventaire des problèmes posés.

A l'aide de textes, l'auteur retrace les caractères et l'évolution des grèves en prenant des exemples en France, aux Etats-Unis, en Allemagne, en Italie et notamment en Belgique où il analyse le mouvement en 1960-61. Parmi les problèmes actuels citons : peut-on prévoir les grèves ? le syndicalisme et la grève en France, les pouvoirs publics et la grève, la classe ouvrière et la grève, le problème du statut de la grève à l'étranger. Cet ouvrage aidera certainement à éliminer certaines idées fausses, dont : les grèves coûtent cher à l'économie nationale. L'auteur nous signale que les grèves sont à la fois « un moyen d'investigation économique, sociale et syndicale, et qu'elles sont toujours une révolte de l'homme contre les schémas et aliénations de toute nature ».

J.D.

SORLIN P., *La société française, 1) 1850-1914*, Grenoble, Artaud, 1969, 301 p.

P. Sorlin, professeur à Nanterre, dresse un tableau neuf de la vie française entre 1850 et 1914, nourri d'une documentation abondante. L'auteur décrit les milieux sociaux et caractérise leurs modes de vie, leurs attitudes morales, spirituelles et politiques.

Le premier de ces milieux est celui qui vit de la terre, corps bien fermé, lent

dans les progrès, peu ouvert à la politique.

P. Sorlin partage la société française en deux niveaux sociaux et économiques : campagne et ville — mais dans l'ensemble de l'existence et de l'activité des groupes. Il laisse les faits politiques de côté, et étudie les mentalités.

Rappelons que ce livre n'est pas destiné aux spécialistes — mais qu'il sera très utile aux jeunes professeurs et aux autres qui aiment rester informés.

J.D.

LE FORESTIER R., *La Franc-maçonnerie templière et occultiste aux XVIII^e et XIX^e siècles*, publié par Antoine Faivre avec addenda et index, Aubier, Paris, 1970, un vol. de 1100 p. + 16 pl. hors-texte, relié, 1200 FB.

S'il est étonnant que les vicissitudes de toutes sortes que la Franc-Maçonnerie a subies n'ont pas entraîné sa disparition pure et simple, il n'est pas moins surprenant de voir des spécialistes parvenir à nous restituer une histoire cohérente de l'Ordre Maçonnique.

Tout, en effet, se ligue contre l'historien dans ce domaine : archives détruites, en totalité ou en partie, adoption d'un langage particulier, documents contradictoires, apocryphes, suspects ou tendancieux.

Peu de savants ont eu la patience de tirer d'un écheveau aussi embrouillé des notions claires ou des probabilités, des certitudes ou des conjectures raisonnables.

René Le Forestier était sans conteste de ce petit nombre d'érudits : son « *magnum opus* », « *La Franc-Maçonnerie templière et occultiste aux XVIII^e et XIX^e siècles* » est un ouvrage monumental, élaboré au cours de vingt-deux années, terminé un an avant sa mort, survenue en 1951. C'est Antoine Faivre qui a publié le volume qui paraît aux éditions Nauwelaerts à Louvain et Aubier-Montaigne à Paris. Antoine Faivre a préfacé l'ouvrage, il l'a doté d'addenda et d'un précieux index.

« *La Franc-Maçonnerie Occultiste et Templière* », en dépit de son titre, couvre la plupart des aspects de la maçonnerie, et non quelques déviations délirantes ou fantaisistes.

L'auteur adopte un point de vue détaché, objectif : celui d'un entomologiste un

peu maniaque classant des espèces curieuses ou mal connues, et décrivant minutieusement leurs filiations et caractéristiques particulières.

J.D.

XVII^e-XVIII^e SIECLE

Les contes de Perrault, dans *Annales*, t. 25, p. 633-653, Paris, Colin, 1970.

Noté au fil de la lecture d'une Table ronde à propos du livre de Marc Soriano, *Les Contes de Perrault, culture savante et traditions populaires*, Paris, Gallimard, 1968. « Le philosophe que j'étais au départ et l'historien que je crois être devenu croient l'un et l'autre que toute recherche et toute réalité sont profondément historiques... Ceux qui nient l'existence de l'histoire y sont cependant situés et leur attitude, qu'ils le veuillent ou non, s'explique historiquement ». A propos des conteurs et des conteuses du XVI^e-XVII^e siècle : « Or ces artistes, pour tenir leur auditoire en main et pour faire en quelque sorte passer le courant, utilisent une technique qui consiste à préciser à l'extrême, à particulariser le thème. Et pour parvenir à cette indispensable connivence, ils font allusion à des coutumes, à des faits, à des personnages que leur public connaît bien... en utilisant cette donnée de l'actualité pour l'adapter à son auditoire ». Que font d'autre aujourd'hui nos modernes pédagogues... si décriés par les bien-pensants.

Le mépris de Perrault pour le peuple l'amène à confondre la culture populaire et la littérature enfantine. Il devient ainsi un créateur de la littérature enfantine en amalgamant deux ignorances, celle du peuple due à sa condition, celle de l'enfance due à l'âge. La christianisation de la littérature populaire l'y aide. La Réforme, puis la Contre-Réforme ont utilisé le potentiel éducatif de la masse pour l'intéresser à leur combat d'où le gros effort d'instruction de ces deux mouvements envers le peuple.

Une remarque pertinente concernant le savoir lire : celui-ci se conçoit sous trois acceptions : épeler, lire couramment, lire avec esprit critique. A ce dernier sens, beaucoup de nos contemporains sont analphabètes. Il faut rejeter la vision linéaire du développement de la culture et donc de son histoire.

Une lance pour le travail de coopération entre les disciplines : « Il serait grand temps que, dans ce secteur, nous abandonnions la suffisance des insuffisants ».

Serait-ce aujourd'hui la veille ? On n'ose l'espérer !

R.V.S.

JEANNIN P., *L'Europe du Nord-Ouest et du Nord aux XVII^e et XVIII^e siècles*. Nouvelle Cléo, *l'Histoire et ses problèmes*, P.U.F., Paris, 1969, 420 p., 28 FF.

Cette collection connue de tous les professeurs et étudiants nous donne cette fois un excellent petit livre structuré sur des questions parfois mal connues. L'auteur fait surtout remarquer qu'il serait intéressant de faire une étude critique des instruments d'analyse forgés par les sociologues, et demande une plus grande collaboration entre la sociologie et l'histoire. Il met l'accent sur l'étude socio-économique et demande de distinguer entre l'interprétation et l'inventaire des attitudes, des sentiments et des conceptions. Cet inventaire, dit-il, doit situer les éléments de la totalité du complexe mental. Tout en expliquant les données des problèmes soulevés par l'examen des sources de l'histoire de ces pays du Nord de l'Europe, en énonçant l'état des recherches, en nous donnant une liste des travaux à faire, P. Jeannin remet en question des conventions d'écoles, veut faire « mieux prendre conscience du poids que représente, dans la connaissance historique, un héritage culturel qui s'imaginer trop aisément universel. »

J.D.

ESPAGNE

PHELAN John L., *The kingdom of Quito in the 17th century, bureaucratic policies in the spanish empire*, St Paul (Wisconsin), U.P., 1967.

Une bureaucratie efficace, mal payée donc sensible à la corruption, séparée de la population créole quoique créolisée, maintenue dans le respect des lois par les visites ordonnées par le roi. La société subit l'emprise sacrée de celui-ci, mais maintient un caractère féodal marqué, convaincu que les titulaires d'office s'insèrent dans la hiérarchie et doivent le respect à celle-ci. Il y a donc un monde entre la

loi et son application. L'empire colonial espagnol vit des compromis entre la volonté royale et les pressions de la société coloniale. La lutte de Madrid pour les droits des Indiens, jalonnée par les mesures contre l'*encomienda*, contre la *mita*, contre le péonage, se heurte à la résistance des colons que la bureaucratie désamorce par la tiédeur qu'elle met à les faire appliquer.

R.V.S.

LADERO QUASADA Miguel A., *Les finances royales de Castille à la veille des temps modernes*, dans *Annales*, t. 25, p. 775-788, Paris, Colin, 1970.

Les dépenses engagées pour la politique des Indes à ses débuts par les rois d'Espagne représentent 12.500.000 de maravédis. Chiffre insignifiant lorsqu'on sait que la conquête du royaume de Grenade coûta au couple royal au moins 800.000.000 de maravédis, financés pour bonne part par des impôts ecclésiastiques. Pour justifier ceux-ci, le caractère de croisade anti-islamique fut accentué. Bulles de concession et d'indulgence jouèrent leur rôle, ainsi que les subsides alloués par les ecclésiastiques. Près de 200.000.000 servirent à rémunérer l'appareil administratif de perception. L'indulgence fut vendue à bas prix pour que tous les habitants puissent payer.

Les dépenses de prestige de la Castille persistèrent après la victoire : entretien de troupes et de vaisseaux, construction de forteresses, frais diplomatiques, notamment pour les mariages royaux (20.000.000 pour l'infante Isabelle en 1491, mais 50.000.000 pour son second mariage. L'infante Catherine reçut 60.000.000 pour son départ en Angleterre, l'infante Juana, 50.000.000 pour le voyage en Flandre).

Le trésor est alimenté par les revenus ordinaires : tribut territorial, tributs seigneuriaux, droits régaliers, capitations des juifs et des mudéjares, douanes, droits de transit, droits sur les ventes, impôts ecclésiastiques ; ainsi que par les revenus extraordinaires : *encomienda* monastiques, revenus des ordres religieux, patronage royal, inquisition, croisade, subsides ecclésiastiques, butin de guerre, ventes de juro (rentes), subsides des Cortes, de la Hermandad, des juifs et des mudéjares, etc.

Le royaume de Grenade sortit ruiné de la guerre, son commerce extérieur, d'im-

portance vitale, détruit par les franchises et exemptions en faveur des émirs vaincus, des nobles, du clergé et des nouveaux colons. L'expulsion des juifs tarit les ressources avancées par cette communauté en 1492. La cour devient cependant plus fastueuse et la garde passe de 1482 à 1504, de 20 à 80.000.000 de dépenses.

L'exemple est donné à Charles Quint.

R.V.S.

SANCHEZ-ALBORNOZ, *Despoblacion y repoblacion del Valle del Deuro*, Buenos Aires, Université, Institut de l'histoire d'Espagne, 1966.

Vidée de ses premiers habitants par l'invasion des Celtes au début du premier millénaire avant Jésus-Christ, la vallée du Douro est fortement touchée par les invasions barbares des III^e-V^e siècles et par les invasions musulmanes du VIII^e siècle. La population prend la fuite vers le Nord, dans les montagnes. Toute la région devient ensuite un réel glacis protecteur, vide de population. Pendant trois siècles, l'émirat de Cordoue et le royaume d'Oviedo tenteront d'opérer des colonisations dans cet espace mouvant, sans succès en raison de l'opposition réciproque. La population de cette zone frontière revêt un aspect militaire non négligeable pour comprendre cette portion de la péninsule aujourd'hui.

R.V.S.

SERRA RAFOLS Elias, *El molino de viento. Un breve capitulo de la historia de la tecnica*, dans *Humanidades*, t. 9, Merida (Vénézuéla), 1961.

Les moulins installés en Iran et décrits par les voyageurs arabes du VII^e siècle tournaient à l'horizontale. Leurs palettes verticales mettaient en branle la meule à broyer le grain. Le moulin à eau est la règle en Occident sauf en quelques endroits où s'installent timidement des moulins à vent dont l'usage échoue partiellement au moyen âge. Aux XV^e et XVI^e siècles, de nouveaux inventeurs apparaissent. Au moulin à pivot, ils substituent le moulin à tour. Seule la partie supérieure pivote encore pour prendre le vent. Toute la machinerie est enfermée dans une construction fixe. Les initiateurs de cette modification furent les Hollandais qui augmentèrent la force motrice par ce pro-

céde de 2-8 chevaux à 6-14 chevaux en déplaçant l'axe d'attaque des ailes. Celui-ci au lieu de former un angle droit avec l'axe des meules, se place désormais en biais.

Ainsi, c'est de Flandre, d'Angleterre et de France que l'Espagne apprend l'art de construire des moulins rentables, au XVI^e siècle. Cours et recours des choses !

R.V.S.

ISLAM

PLANHOL Xavier de, *Les fondements géographiques de l'histoire de l'Islam*, dans *Nouvelle Bibliothèque scientifique*, dirigée par F. Braudel, Paris, Flammarion, 1968.

Quoi d'étonnant que la géographie et l'histoire se supportent et s'épaulent. L'étude de l'Islam fournit une bonne occasion de montrer l'interaction des phénomènes économiques, sociaux, politiques, religieux sur la géographie. L'Islam naît dans un milieu de sédentarisés venus du désert où éclatent des inégalités de condition. Phénomène urbain donc que l'Islam, mais utilisant au profit d'une communauté unique la bougeotte du nomade bédouin dont l'anarchie est dénoncée. L'Arabie et la Syrie aux espaces désertiques limités est propice aux entreprises caravanières à partir de centres urbains établis en bordure du désert. La progression de l'Islam sera cependant l'œuvre des nomades pasteurs dans les plaines céréalières du pourtour du désert. Les populations paysannes plus denses des milieux climatiques stables, la zone forestière limite la pénétration des nomades. Les campagnes sont bédouinisées, les centres urbains sont créés ou réanimés, notamment grâce au commerçant musulman qui prolonge l'action de l'Islam loin au delà des limites de la conquête.

Le musulman a maintenu là où elle existait la tradition urbaine antique, contrairement à l'Occident chrétien où les invasions barbares ont détruit les principes de la rente foncière pour y substituer un capitalisme bourgeois productif. D'où la sclérose des Etats musulmans, par rapport au dynamisme des Etats chrétiens. L'Etat urbain représente la construction musulmane par excellence, avec sa dy-

nastie, sa capitale, son rayonnement. Il s'assure progressivement la maîtrise des zones rurales, transformant l'Islam nomade en Islam paysan, phénomène type de l'époque contemporaine.

R.V.S.

PASTOR DE TORNERI Reyna, *Problèmes d'assimilation d'une minorité, les Mozarabes de Tolède (de 1085 à la fin du XIII^e siècle)*, dans *Annales*, t. 25, p. 351-391, Paris, Colin, 1970.

Les Mozarabes sont les chrétiens d'Espagne demeurés sous la domination des Maures. Fort nombreux dans la région de Tolède où ils mènent une vie surtout rurale, ils furent incorporés en masse au monde chrétien roman par droit de conquête. Ils n'ont pas accepté volontairement cette incorporation contrairement à leurs coreligionnaires qui dans le passé, quittant les territoires maures, s'étaient installés dans les villes du Nord comme artisans après avoir abandonné leurs biens. Les Mozarabes de Tolède mirent plus de deux siècles à disparaître comme communauté distincte du monde chrétien. Les jugements portés sur eux sont très disparates et parfois péjoratifs.

Sous le règne des musulmans, les Mozarabes de Tolède sont tolérés, ils vivent mêlés aux Maures. Le départ de ceux-ci après la conquête chrétienne, vide les campagnes plus que les villes qui attirent les nouveaux venus. Les Mozarabes ruraux deviennent le groupe le plus important. Il fut progressivement démembré par la vente des terres due aux difficultés naturelles (disettes, inondations) et humaines (dévastations militaires). Le chapitre cathédral de Tolède a contribué au rachat, de même que les institutions religieuses, les fonctionnaires urbains. Sur le plan politique, les mozarabes ne désirent pas spécialement la domination castillane, sauf une minorité qui commença à partager le pouvoir avec Alphonse VI. Mais l'installation du clergé français dans la ville sous l'influence de la reine conduit à une politique dure envers musulmans et mozarabes. La querelle se déclenche entre rite romain inspiré par les papes clunisiens et rite mozarabe, culturellement arabisé.

Nous voici loin de la netteté, de la pureté de la croisade contre l'Islam. Dans

les religions n'y a-t-il pas des hommes avec leurs coutumes et leurs sympathies ?
R.V.S.

GUERRES

GEORIS M., « *Nuts* », *La Bataille des Ardennes*, Ed. France-Empire, Paris, 1969, 250 p.

Ce livre d'un auteur belge raconte cette dernière bataille de la Seconde Guerre Mondiale à travers des témoignages inédits et des documents militaires. L'ampleur de la déroute américaine et les indécisions de l'état-major allié sont révélés à travers les chapitres, et M. Georis démontre également que cette offensive ne fut pas un coup de tête de Hitler mais une opération stratégique remarquablement préparée.

Si les têtes de chapitres : pas de panique à Versailles, une balle dans la nuque, pas de linçols pour les S.S., la fin des haricots, nous font plus penser à des titres de romans policiers qu'à un livre d'historien, cet ouvrage qui se lit comme un roman garde sa valeur de document et de chronique historique.

J.D.

BEN ELISSAR E., *La Diplomatie du III^e Reich et les Juifs, 1933-1939*. Julliard, Paris, 1969, 521 F.

Cet ouvrage, très fouillé, est l'œuvre d'un historien, écrivain, journaliste, ancien haut fonctionnaire de la présidence de l'Etat d'Israël et fournit, à l'aide de documents inédits, provenant d'archives, allemands, alliés, italiens, juifs et autres, des réponses à certaines questions cruciales.

Livre extrêmement dense, écrit dans un style agréable qui fait passer facilement

la matière ardue qu'il analyse, qui non seulement devrait être lu par tous les historiens de la 2^e guerre mondiale, mais encore par tous ceux qui s'y intéressent et qui sera pour le professeur un excellent outil de travail. Il ne nous est pas possible ici, de résumer cette étude qui doit être lue pour être comprise. Se dégage cependant l'idée que les grandes démocraties avaient tendance à considérer les Juifs d'éléments de trouble et à ne les accueillir qu'avec parcimonie. Un autre point mis en lumière est la tendance qu'avait Hitler à faire des exceptions à son hostilité de principe contre les Israélites lorsqu'on savait lui prouver qu'il y avait intérêt.

J.D.

DUPUY R.J. et BETTATI M., *Le Pacte de Varsovie, Dossiers*, A. Colin, Paris, 1969, 96 F.

Cet excellent ouvrage pour les professeurs nous donne, par une introduction fouillée, des documents concernant la création du pacte de Varsovie, son application et ses manifestations en Hongrie, en Tchécoslovaquie et se termine par une problématique et orientation de recherches.

J.D.

ISOART P., *Le Vietnam, Dossiers M2*, A. Colin, Paris, 1969, 104 F.

Même présentation que l'ouvrage précédent, mais plus fouillée, le problème étant plus complexe. Nous nous réjouissons de la publication de cette série Dossiers U2 qui nous le répétons est une source de documentation pour les professeurs d'histoire des classes terminales et qui pourraient éventuellement être mis dans les mains des élèves pour un travail d'équipe.

J.D.

CONSEILS AUX AUTEURS.

1. Pour tous les manuscrits : respecter les règles établies par HALKIN Léon E., *La technique de l'édition. Conseils aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*. 6^e édition revue et augmentée, Bruxelles, Le livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens. 1960.
2. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio, Notes et glanures* (environ 40 lignes dactylographiées).

Mentionner avec grand soin :

- a) ce qui est utile à l'enseignement ;
- b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
- c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

ULg - C.I.C.B.



709313352

LIBER



TABLE DES MATIERES

	Pages
EDITORIAL	
Défense d'une histoire « à part entière » dans nos classes	5
TRIBUNE LIBRE	
LOCQUET G. : Le point de l'actualité - La rentrée des classes	13
DIALOGUE avec...	
Les cours expérimentaux d'histoire en France	19
INFORMATION HISTORIQUE	
BAR M. : Le pouvoir d'achat de la monnaie à Athènes à la fin du V ^e et au début du IV ^e avant notre ère (425-388)	45
MOLLAT M. : Les pauvres et la société médiévale	72
PAPADOPOULLOS Th. : La méthode des sciences sociales dans la re- cherche historique	85
INFORMATION PEDAGOGIQUE	
AJZENBERG-KARNY M. : A propos du travail de groupe en histoire	115
HAUDSTONE S. et ROBBRECHT R. : Rapport sur le travail de groupe au cours d'histoire dans la section « sciences humaines » et la coordi- nation du cours d'histoire avec les autres disciplines	123
LAMBRETTE D. : Considérations relatives à une expérience	130
CHRONIQUE CINEMATOGRAPHIQUE	
INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE	
NOTES ET GLANURES	143

DERNIERES NOUVEAUTES AUX EDITIONS Fernand NATHAN

Nouvelle collection d'histoire **MILZA-BERSTEIN** :

Objectifs de cette collection :

1. Mettre entre les mains de l'enfant un authentique instrument de travail.
2. Donner aux documents — textes, cartes, photographies — une place privilégiée.

L'ensemble pédagogique comprend :

- un livre de l'élève richement illustré ;
- un cahier de travaux pratiques ;
- un fichier de documentation pour le professeur ;
- trois séries de diapositives.

Les ouvrages sont déjà disponibles pour les classes de 6^e et de 4^e.

CLASSE DE 6^e : **L'Orient - La Grèce.**

CLASSE DE 5^e : **Le Moyen Age.**

CLASSE DE 4^e : **XVI^e - XVII^e et XVIII^e siècles.**

CLASSE DE 3^e : **De la révolution au monde contemporain.**

EDITIONS LABOR

Rue Royale, 342 - 1030 - Bruxelles

C. C. P. 2086.80

Tél. : 16.81.50