

P8971B

511

7 JAN. 1972

CLIO

CAHIERS - NUMERO 26



Labor
Bruxelles



Nathan
Paris

SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1971 — Numéro 26.

COMITE DE PATRONAGE :

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

COMITE DE REDACTION :

Minna AJENBERG-KARNY - Henri BAIVERLIN - Pervenche
BRIEGLER - 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



TRIBUNE LIBRE



IL FAUT DEFENDRE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

Vous vous souvenez que Marc Bloch écrivit *Apologie de l'Histoire ou métier d'historien* pour répondre à la question de son fils : « Papa, explique-moi donc à quoi sert l'histoire ». C'était l'interrogation confiante et spontanée d'un enfant. C'était aussi celle des adultes. Notre génération n'est pas la seule à mettre en cause la discipline à laquelle nous nous sommes consacrés. Celle-là suivait avec ferveur la réflexion de Paul Valéry et se méfiait de ce « produit le plus dangereux que la chimie de l'intellect ait élaboré ». Il est vrai que cette flèche visait une certaine histoire, qui n'était pas étrangère aux passions nationales qui avaient enfiévré et déchiré notre Europe. Mais il est curieux de constater qu'elle fut lancée au moment où Marc Bloch et Lucien Febvre entreprenaient dans les *Annales d'histoire économique et sociale* une œuvre de recherche et de renouvellement qui allait faire de l'histoire une science de l'homme parfaitement intégrée aux autres sciences de l'homme, et où *L'Encyclopédie Française* restructurait profondément la présentation synthétique du savoir humain. Il est fréquent que les penseurs, même les plus éminents, fendent leur méditation sur l'histoire qui leur a été dispensée au lycée, ignorant ingénument les progrès scientifiques qui ont été acquis depuis lors. Faut-il dire que celle qui se faisait sous leurs yeux ne portait guère à l'indulgence ? Faut-il dire à ces contempteurs de Clio que la science ne peut jamais être rendue responsable du mauvais usage qu'on en fait, ni l'éducation accablée de reproches pour les erreurs commises par ceux qui l'ont reçue ?

L'Histoire en question dans l'enseignement.

Aujourd'hui l'opinion n'a guère changé, qui trouve dans le passé un aimable sujet à divertissement, à évasion, où le talent littéraire trouve une belle matière et les films à grand spectacle un argument. Le succès d'une certaine littérature historique et des spectacles « son et lumière » peuvent en témoigner. Heureux quand la méfiance de Paul Valéry ne trouve pas de nouveaux adeptes ! L'accent est plutôt placé sur l'inopportunité sinon l'inutilité de l'étude et de l'enseignement de notre discipline. Tout au plus la réserverait-on à un cercle fermé de spécialistes auxquels on aurait recours en cas de besoin.

M. Pierre Goubert, professeur en Sorbonne, intitulait jadis un article qu'il publiait en tribune libre du journal *Le Monde* : *Il faut tuer*

l'histoire ! Un de nos collègues liégeois titrait gaillardement une polémique qu'il entreprenait dans la revue *L'Athénée : L'histoire qui veut se faire aussi grosse que le bœuf !* Tous deux reprenaient d'emblée les intentions qu'ils attribuaient à leurs contradicteurs, le premier pour les combattre avec vigueur, le second pour contester un programme dont la nouveauté lui semblait funeste. Le choix de ces titres dit bien le malaise des historiens, qui sentent leur discipline menacée dans l'éducation nationale, à tous les niveaux de l'enseignement.

En Belgique, son éviction est envisagée par certains pédagogues de l'enseignement primaire, qui arguent de la nécessité de centrer leur action sur l'étude approfondie de la langue maternelle et de l'arithmétique, ne lui faisant guère de place dans l'étude du milieu. La réforme de la licence en droit a écarté l'histoire de ses programmes pour y donner aux sciences juridiques un quasi-monopole. Au niveau secondaire, les projets de grille horaire de l'« enseignement rénové » risquent de lui porter des coups mortels. Les six années d'études moyennes seront réparties en trois niveaux de deux ans : deux ans d'observation, deux autres d'orientation, les deux derniers de détermination. En cours de route, la part des cours obligatoires sera progressivement réduite au profit des options. Dans le cycle d'observation, deux périodes hebdomadaires de l'horaire ont été conservées à notre discipline, bien qu'un premier projet n'en ait prévu qu'une et demie. Une bonne initiation peut donc y être instituée. Le jeu des options, partielles dans le cycle d'orientation, et générales dans le cycle de détermination, risque de constituer une grave menace pour le maintien d'un enseignement de l'histoire. Dans une déclaration faite à Ostende, lors d'un congrès tenu le 24 octobre dernier, le ministre de l'Education nationale de la partie néerlandaise de notre pays, M. Pierre Vermeylen, a confirmé le caractère optionnel de l'enseignement de l'histoire dans les deux dernières années de l'enseignement secondaire¹.

L'option illusoire.

On n'a pas assez remarqué le danger du régime des options tel qu'il a été conçu. Inspiré par la pratique pédagogique américaine — où l'histoire ne figure pas d'ailleurs dans les cours à option — il se fonde sur l'hypothèse vraisemblable que l'enfant fait bien ce qu'il aime et choisit. Cependant, ses premières applications ne confirment pas, dans notre pays, les espoirs que l'on y avait placés. Interrogez en privé, les professeurs de l'Athénée Royal d'Ixelles, où une expérience radicale se poursuit, et ceux de nos jurys des épreuves de maturité

¹ Depuis lors les perspectives se sont nettement améliorées dans le 2^e degré de l'enseignement rénové. Aucune décision n'a encore été prise jusqu'ici pour le 3^e degré. Nous osons espérer que les responsables des grilles horaires donneront à l'histoire, science de l'homme par excellence, la place qu'elle mérite dans une formation qui se veut axée sur l'homme et la société. [N.D.L.R.].

instituées à la fin des études secondaires depuis quatre ans, suscitez les confidences des jeunes gens et de leurs parents, et vous vous apercevrez que ce n'est pas une attirance particulière qui les pousse vers telle option, mais le jugement porté sur leurs chances de réussite — réaction profondément humaine ! Tel professeur réputé trop exigeant, telle discipline estimée plus difficile ou moins utile — comment en juger à cet âge ? — sera délibérément écartée. Dans le courant antihumaniste, technicien et pragmatiste qui a envahi notre société, les chances de l'enseignement de l'histoire dans un cadre optionnel seront bien faibles au regard de la fascination exercée par les disciplines qui ont gardé du siècle dernier le monopole de l'appellation « Sciences », par la mode des sciences humaines — dont on oublie que l'histoire fait partie ou dont on voudrait la séparer — et par la nécessité croissante d'apprendre les langues modernes. Les autorités réformatrices, ayant joué de la rivalité des disciplines dans leur souci de se partager les horaires, ont arbitré d'une manière habile en reportant cette concurrence au niveau des élèves. Il est donc temps de faire comprendre à l'opinion, aux parents et aux autorités, les mérites de notre discipline, dont la tradition séculaire est, à leurs yeux, plus une tare qu'un argument. Il faut défendre l'enseignement de l'histoire !

On ne critique qu'un enseignement abandonné.

Elle n'est plus dans sa matière et ses méthodes le cours ennuyeux, faisant appel exclusivement à la mémoire, alignant sans charme et sans joie les règnes, les batailles, les institutions, les énumérations interminables de faits abstraits, sans vie, sans humanité, qu'ont encore subis nos grands-parents, sinon des parents. Depuis la dernière guerre, une mutation profonde de la pédagogie a radicalement changé l'esprit et la méthode de l'enseignement de l'histoire. Le recours à la redécouverte active du passé, au départ de textes clairs et judicieux, d'une iconographie bien choisie, de visites de musées, de monuments, d'organismes économiques, sociaux, voire administratifs, a donné à l'adolescent un contact concret avec la réalité à comprendre et l'a engagé dans une activité personnelle de découverte et d'appropriation du savoir. Il ne peut plus être question d'un enseignement octroyé par un maître imbu de sa science à des disciples subissant passivement un endoctrinement — eût-il l'objectivité scientifique requise. Il ne s'agit plus de la sacro-sainte histoire politique, diplomatique, institutionnelle, qui ambitionnait de dispenser en deux fois trois ans une petite encyclopédie historique jugée indispensable à la culture. Pouvait-on encore après Henri Pirenne, Marc Bloch, Lucien Febvre, Georges Lefebvre, Ernest Labrousse, Fernand Braudel, et tant d'autres historiens, qui nous les ont révélées, ignorer la vie économique et sociale, les mentalités et les traditions, la pensée, les sciences, les techniques d'autrefois et de naguère ? Pouvait-on ignorer que l'histoire s'est poursuivie jusqu'à hier et continue aujourd'hui ? Pouvait-on ignorer que les jeunes

gens de nos classes ont d'abord, autour d'eux, l'expérience de ces faits sociaux, compris dans le sens le plus large du terme, avant d'en découvrir les aspects institutionnels ? C'est pourquoi notre enseignement de l'histoire s'est greffé constamment sur l'actualité, à la fois pour répondre aux intérêts de l'enfant, pour se placer au niveau du vécu — donc du concret — et pour donner au programme un contenu plus conforme à une conception scientifique plus moderne de notre discipline. Il serait injuste de passer sous silence que depuis bien des années la très grosse majorité de nos professeurs ont infléchi dans ce sens leur interprétation des instructions ministérielles de 1947, réduisant l'histoire événementielle à un cadre chronologique et politique.

Une méthodologie formatrice moderne.

Il ne fait pas de doute qu'une telle conception de l'enseignement de l'histoire lui donnera une valeur formative indiscutable et indispensable dans le cadre de l'enseignement secondaire. Il serait regrettable — et même dangereux pour la formation intellectuelle et civique de nos jeunes gens — qu'on ne lui accorde pas le temps voulu pour assumer une tâche aussi essentielle. Et l'on doit bien se convaincre que la mise en œuvre d'une telle méthode exige du temps — beaucoup de temps. En effet, la méthode active de redécouverte apprend à l'enfant à travailler et à penser. Il doit s'initier à rechercher son information, savoir où la trouver par le recours à une bibliographie élémentaire dont il deviendra vite familier, savoir la rendre intelligible par l'emploi de dictionnaires, d'encyclopédies, d'atlas, etc., savoir manipuler tous ces ouvrages en prenant l'habitude de se reporter d'emblée aux tables des matières et aux index, savoir consigner sur fiches, avec ordre et précision, les données essentielles et indispensables, savoir classer l'information recueillie. Cela suppose qu'il puisse disposer en classe de tout ce matériel et qu'il puisse se déplacer librement, mais avec calme, pour s'en servir.

La recherche méthodique n'est que la préparation d'une réflexion personnelle dont l'information doit faire l'objet. L'enfant doit prendre l'habitude d'en faire la critique : de qui vient l'information ? comment nous est-elle parvenue ? n'a-t-elle pas été altérée ? est-elle sincère, valable ? Il doit ensuite en faire l'observation attentive, en analyser les éléments, les comparer avec d'autres informations, coordonner entre elles toutes les données recueillies, se poser à leur propos toutes les questions possibles pour l'intelligence et l'explication, synthétiser enfin, en quelques lignes, les conclusions de son enquête réfléchie.

C'est un travail qui exige un long apprentissage. Commencé à un niveau élémentaire, il doit s'élever vers une activité progressivement plus complexe et plus nuancée. Ce cheminement ne peut se faire sans la collaboration active du maître, dont le but doit être de s'effacer par étapes pour ne plus devenir qu'un meneur de jeu, puis un conseil-

ler. Naguère, c'était par l'activité collective de la classe que ce travail était accompli. On tend depuis quelques années à instituer le travail par équipes de trois ou quatre élèves, qui se répartissent la tâche et font rapport aux autres groupes en vue d'une conclusion finale. Outre qu'il présente l'avantage de faire progresser plus rapidement l'ouvrage, le travail d'équipes apprend aux élèves à vaincre leurs tendances invétérées à l'individualisme, si communes dans notre société, et les prépare aux tâches qui les attendent dans leur profession où, plus que jadis, c'est en groupes intégrés que s'opère le travail scientifique, économique, médical, social, etc.

Une discipline-carrefour.

L'étude de l'histoire est celle des hommes vivant en société dans le passé et dans le monde. Elle joint les dimensions temporelles — à la fois diachronique et synchronique — spaciales — aucun peuple, aucune région ne peut être négligé depuis la révolution des transports jusqu'à notre époque planétaire — sociologique — les divers aspects de la communauté humaine réagissant les uns sur les autres. La collaboration et le dialogue s'établissent, par nécessité réciproque, avec toutes les sciences de l'homme et de la société. L'histoire demande à l'anthropologie, à la sociologie, à l'économie, à la psychologie, à la géographie, leur méthode rigoureuse et leur acquis scientifique pour enrichir son approche du passé immédiat ou lointain et elle leur livre sa connaissance, améliorée à chaque génération, des racines du présent, de l'arrière-plan de cet aujourd'hui, sans lequel il serait incompréhensible. Les historiens, en analysant les structures démographiques, agraires, industrielles, commerciales, financières, sociales, intellectuelles, des temps passés, fournissent aux sciences humaines une matière qui étend la perspective de leurs recherches. L'histoire est donc essentiellement une discipline de synthèse, soucieuse de réunir en une même réflexion des données diverses et pourtant connexes. Elle est, au plus haut degré, une matière d'éducation humaine et sociale, indispensable à la formation personnelle, civique et professionnelle de tout adulte.

Une école de prudence et de nuance.

Nous avons dit qu'elle apprenait à rechercher, à critiquer, à analyser l'information. Elle contribue aussi à faire découvrir la relativité du savoir, tributaire de l'ignorance, des lacunes, des faiblesses humaines. Elle conduit donc à la prudence, au doute méthodique, à la recherche de plus d'objectivité par une méthode rigoureuse de travail et un souci constant de probité intellectuelle.

Elle forme l'esprit à l'évaluation de l'importance relative des faits selon leur généralité ou leur particularité, leur retentissement dans

l'évolution humaine, leur faible portée ou leur insignifiance. Elle prépare l'esprit à mesurer la dimension réelle des événements, dont les plus voyants ne sont pas nécessairement les plus décisifs.

Elle permet d'acquérir la notion de relations causales entre les divers faits, selon le temps, l'espace, la nécessité, la rencontre fortuite, et fait comprendre que cette causalité est d'autant plus complexe que le phénomène est plus général. Elle met en évidence les relations réciproques des divers aspects de la vie d'un groupe social à un moment donné, cette simultanéité étant liée au passé de chacun des éléments envisagés.

Elle engendre encore la notion de durée, de temporalité, de devenir, avec ses continuités et ses ruptures, avec ses rythmes variables selon les circonstances et la nature des phénomènes. C'est cette dimension essentielle de la réalité humaine et sociale qu'elle est seule à pouvoir connaître et enseigner. L'histoire a l'avantage sur les autres disciplines de n'avoir pas le nez collé à son objet, de pouvoir prendre un certain recul qui met en évidence le dynamisme de la vie et la relativité des choses.

Si, en étudiant la destinée des hommes en leur temps et leur milieu, leurs besoins, leurs idées, leurs organisations, leurs relations, elle a été nécessairement amené à revivre par le dedans les façons d'agir et de réagir des civilisations de jadis et de naguère, quelle belle école d'humanité et de tolérance n'offre-t-elle pas aux jeunes gens à qui on l'enseigne ! « Histoire, science de l'homme ! » aimait répéter Lucien Febvre : quel beau titre pour figurer à une place de choix dans nos humanités !

Ces réflexions, forcément abstraites, visent à dresser un bilan de la contribution essentielle de l'enseignement de l'histoire à notre niveau dans l'éducation nationale. Leur style ne peut laisser supposer que nos maîtres veulent se maintenir à cette hauteur de pensée. Les considérations méthodologiques présentées ci-dessus ont bien montré qu'il fallait se tenir au plan concret, partir d'une simplicité aussi grande que possible vers plus de complexité, et donner progressivement une formation intellectuelle et une discipline méthodique, qui permettront à l'adulte, qui les aura reçues, d'utiliser cet acquis et de poursuivre toute sa vie une méditation lucide sur le monde où il vit.

Une réflexion ouverte sur l'avenir.

Il faut donc défendre l'enseignement de l'histoire. Cependant, les efforts faits par les professeurs pour adapter leur pédagogie, dans le cadre des programmes qui sont toujours d'application, se sont avérés peu efficaces. Ni la limitation de la matière aux aspects économiques, sociaux et intellectuels, ni l'application d'une méthodologie faisant

appel à la participation active des élèves, n'ont constitué un aggiornamento valable, apportant de réelles satisfactions. Il faut envisager une mutation radicale, qui supprime l'encyclopédisme et brise les structures anciennes des programmes. C'est pour redonner vie à leur cours et un élan nouveau à leur enseignement que certains d'entre les professeurs ont accepté de s'engager dans une expérience nouvelle, préparatoire à des réformes indispensables. Il faut qu'elle débouche, après un bilan critique, sur des décisions lucides et courageuses.

C'est une tâche difficile et essentielle. C'est de sa réussite que dépendra le maintien ou l'exclusion de notre discipline de l'enseignement secondaire. Pour instituer une pédagogie efficace qui réponde, avec clairvoyance et souplesse, aux aptitudes et aux aspirations profondes de nos jeunes gens, et adapter nos programmes à la révolution culturelle qui a commencé sous nos yeux, peut-être faut-il d'abord nous demander quels seront l'homme et l'humanisme de demain et préparer un enseignement de l'histoire orienté vers l'avenir. « Ceux qui ignorent l'histoire, a-t-on dit avec pertinence, sont condamnés à la revivre. » Notre rôle est d'amener les futurs adultes à tirer profit de l'expérience passée. Nous nous trouvons dans la situation du directeur d'entreprise qui doit étudier le marché, prévoir de nouveaux fabricats et de nouvelles méthodes, pour répondre à la demande prévisible. Demandons-nous quels aspects de l'histoire nous devons enseigner, quelles méthodes rendront notre action pédagogique valable pour les trente ans à venir, et nous aurons rendu ses chances à notre discipline dans l'éducation nationale.

Novembre 1970.

Jean DUGNOILLE.

DIALOGUE AVEC LES SOCIOLOGUES

SCIENCES SOCIALES — SCIENCES HUMAINES

En janvier dernier s'est tenu, à l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles, un colloque portant sur l'organisation de la nouvelle section « sciences humaines »¹. J'ai eu le privilège, en qualité de collaboratrice de M. le Professeur Sylvain De Coster, président du colloque, et de maître de stages à la Faculté des sciences sociales et politiques, U.L.B., d'en assurer l'organisation.

Par la suite, j'ai été conviée par le SPIE² à faire, à Berlin, lors d'une rencontre internationale d'enseignants, un exposé portant sur l'introduction des sciences sociales dans l'enseignement secondaire.

Ce sont les réflexions qui m'ont été suggérées par ces deux réunions que je voudrais évoquer ici.

I. — Les sciences sociales dans l'enseignement secondaire.

Dans bon nombre de pays³, on a tenté d'introduire les sciences sociales, au niveau de l'enseignement secondaire, sous la forme d'un cours.

Le contenu de ce cours n'a pas été sans soulever des problèmes. De fait, ces problèmes ont surgi d'une mauvaise détermination de la finalité de cet enseignement. Sans doute faut-il donc, pour commencer, résoudre la question de cette finalité.

La finalité de l'enseignement des sciences humaines.

Si pas mal de pédagogues s'accordent à reconnaître l'intérêt des sciences sociales, bon nombre témoignent cependant d'une évidente méfiance à leur égard. Pourquoi ?

1. Il s'agit d'une discipline nouvelle, et ce caractère même peut constituer un handicap, du fait de la résistance des structures en place (matérielles ou mentales) au changement.

1 Le lecteur intéressé pourra, en s'adressant au Centre de Sociologie de l'Éducation, Institut de Sociologie - U.L.B., avenue Jeanne, 44, 1050 Bruxelles, obtenir de plus amples renseignements sur ces travaux. Voir sinon *Sciences humaines dans l'enseignement secondaire supérieur*, Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie, 1971.

2 Syndicat professionnel international d'enseignants.

3 Voir le Rapport sur « l'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire » publié par l'Institut de l'Unesco pour l'Éducation, à Hambourg, en 1962.

2. Il s'agit, dans l'esprit des pédagogues, d'une charge nouvelle, dans un programme souvent écrasant.
3. Une raison supplémentaire de méfiance réside dans l'information insuffisante de la part des professeurs de cours généraux de ce que sont les sciences sociales.

Nouveauté des sciences sociales : dans l'histoire de la pensée scientifique, il s'agit effectivement de sciences jeunes, dont la diffusion remonte à moins d'un siècle d'ici.

La notion même de sciences sociales évoque de multiples définitions, plus ou moins extensives. Admettons, pour l'instant que cette appellation englobe la sociologie générale, les sociologies spéciales et la psychologie.

Y a-t-il des arguments pour introduire pareilles disciplines dans notre enseignement ? Notre vie contemporaine possède-t-elle des caractéristiques qui nous encourageraient à les admettre ?

Si l'on veut bien se reporter quelque peu en arrière, nous voyons que l'accès à l'enseignement était, auparavant, par la force des choses, réservé à une faible partie de la population. Les jeunes filles étaient, de manière générale, exclues de l'enseignement. Quant aux jeunes gens, seuls les enfants des classes supérieures étaient normalement destinés à poursuivre des études. Concédons cependant l'exception de l'enseignement menant aux carrières ecclésiastiques, lequel ouvrait parfois ses portes aux enfants de la classe paysanne.

Cet enseignement de formation générale coïncidait avec l'éducation. Le jeune noble, le jeune bourgeois, fréquentant un établissement scolaire et son internat, recevait de ses maîtres, non seulement certaines connaissances, mais aussi un certain mode d'expression, et apprenait des règles de vie personnelles, les normes de relations avec ses pairs. On lui enseignait aussi, de manière moins formelle, sans doute, quelle place était la sienne et celle de ses pairs, par rapport au restant de la société qui l'avait vu naître, et par rapport au restant du monde. La lecture des antiques et des modernes, la mise sur pied de représentations théâtrales, les exercices de dissertation et de rhétorique, lui transmettaient toutes ces notions.

Bien entendu, il ne s'agissait pas là d'une véritable analyse de la société, et les jeunes qui sortaient du collège n'avaient pas été préparés à pareille analyse.

Le tableau de la société leur était néanmoins inculqué, assorti des notions de bien et de mal, de parité et de disparité, illustrant les notions sociologiques de *in-group* et de *out-group*, qui font que les actes et les attitudes des pairs soient systématiquement valorisés, les actes et les attitudes des autres systématiquement dévalorisés. Une

Illustration littéraire : le dicton « la boisson est la plaie des classes laborieuses » devient, sous la plume de Oscar Wilde « Le travail est la plaie des classes qui boivent ».

Dès lors que l'information sociale était ainsi apportée, le jeune homme sortant du collège, du lycée, ou de la *grammar school* connaissait sa place dans la société, le rôle qu'il aurait à jouer, et celui que les autres tiendraient à son égard.

Les choses ont commencé à changer avec les remous profonds de l'époque contemporaine. Des situations sociales bien assises se sont écroulées, de nouvelles fortunes se sont construites très rapidement, résultat de la chance ou de l'intelligence, et chose combien plus importante, le socle même de la société s'est différencié : une classe moyenne, aux revenus parfois modestes, mais pleine d'ambition pour elle-même et pour ses enfants s'est formée. Vint la guerre, l'instruction obligatoire dans les pays industrialisés, où la phase paléotechnique, dévoreuse de main-d'œuvre non qualifiée était dépassée ; dès lors l'enseignement secondaire, pépinière de l'élite, ouvrit ses portes à un nouveau type d'élève.

Pour cet élève, l'avenir n'est plus assuré, comme il l'était pour l'enfant qui succédait aux fonctions ou qui héritait la richesse de son père, l'avenir est à construire.

Dans une société mouvante, sa place n'est plus toute désignée, et les hasards de la vie, des qualités personnelles, ou d'autres éléments dont le dynamisme échappe à la compréhension immédiate de l'individu, peuvent faire de lui l'égal des mieux nantis, ou le compagnon des mal-lotés.

Sans même mettre en cause l'intérêt purement scientifique de l'étude de l'homme et de sa société, intérêt qui est tout aussi indéniable que celui que nous portons à l'étude de l'Antiquité ou du mouvement des astres, nous voyons se dessiner la nécessité de l'information sociologique.

Au lieu de contempler le ciel fixe des anciennes cosmographies, nous nous retrouvons placés au centre de l'intense dynamique des étoiles et des planètes, non plus observateur, mais participant, et en matière sociale, participant actif, moteur de certains dynamismes et victime d'autres.

La charge du programme scolaire.

Il y a là un argument auquel le monde de l'enseignement est particulièrement sensible. Les programmes scolaires, sont chargés, c'est vrai ; d'autre part, les élèves sont, sans cesse, sollicités par le monde extérieur.

Faudrait-il, dès lors, sous prétexte d'introduire un cours de « sciences humaines » supprimer des heures de cours portant sur d'autres branches ? S'il en était ainsi, il faudrait donc s'attendre à ce que les spécialistes des autres matières protestent vigoureusement, défendant chacun qui le latin, qui les mathématiques, qui le français, etc.

Inversement, si les sciences humaines ne pénètrent pas dans l'enseignement secondaire, un risque évident se présente à nous d'avoir, pour jamais, dans de fort nombreux cas, privé de futurs médecins, de futurs avocats, de futurs ingénieurs, de futurs professeurs, de l'éveil à la réalité sociale.

Pis encore, étant donné que, dans nos pays occidentaux, existe la tendance à abaisser l'âge du vote, nous nous trouverons devant de jeunes citoyens, dépourvus de connaissances sur le plan politique, économique, social.

L'alternative est simple : nous maintiendrons les programmes actuels, ou bien nous nous serons efforcés d'aider de jeunes intelligences à mieux comprendre leur temps.

On peut objecter à tout ceci que, et dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire, les cours de morale laïque s'efforcent d'éveiller les esprits aux problèmes de notre temps. Cela est bien assuré, mais, d'une part, tous les enfants ne choisissent pas le cours de morale, et, d'autre part, la diversité des thèmes qui se proposent au professeur de morale lui fait négliger certaines questions que, au demeurant, sa formation lui permet malaisément d'aborder.

Information insuffisante de la part des professeurs.

Les sciences de l'homme semblent suspectes à plus d'un enseignant, pour plus d'une raison.

La première est que l'enseignant consciencieux consacre une grande partie de son temps libre à cultiver sa propre spécialisation. La masse d'information disponible est telle, dans chaque discipline, que les vacances et les loisirs ne parviennent pas à l'absorber. Le temps lui manque donc pour aborder ces disciplines nouvelles. Par ailleurs, l'enseignant, être humain comme les autres, voit, lui aussi, sa vie et celle de sa famille être envahies par les moyens de divertissement de masse.

De plus, il nous faut bien constater que les moyens d'information de masse ont fait leur terrain d'élection des sciences humaines, et en fournissent une image appauvrie, déformée, voire ridicule ou nuisible. Les techniques de l'interview, du sondage, du recours aux motivations des profondeurs, nous sont présentées par la presse et les moyens audio-visuels comme amusements, dépourvus de toute rigueur

et de toute méthode scientifique. Quant aux ouvrages que l'on peut consulter, ils sont, soit en langue étrangère (anglais, bien souvent), soit en un français fort jargonnant et d'un abord un peu abrupt pour le non-initié.

Venons-en enfin à la *finalité de l'enseignement des sciences humaines*. Je crois voir se dessiner une double finalité. La première sera la formation d'adultes conscients de leurs responsabilités et de leur rôle dans le monde actuel, de leur rôle de citoyen d'un pays et d'être humain dans la société des terriens. La deuxième sera d'ordre différent, moins politique, et relève plus de la formation morale.

L'enseignement est, à notre époque, plus que jamais, une institution sociale, porteur de fonction sociale. C'est à l'école que s'effectuera la première insertion sociale voulue, que se noueront des relations sociales choisies.

Il s'agit là d'éléments particulièrement importants. Les échanges sociaux sont actuellement de type formel, secondaire. Les échanges familiaux ou amicaux, de type primaire, se distendent et laissent l'individu seul devant la vie.

Riessman parle de « la foule solitaire ». L'attitude individualiste intégrale n'est plus de saison : l'homme ne se trouve pas seulement confronté avec d'autres hommes, mais il est confronté avec des institutions anonymes, des partis politiques, des groupes de pression économiques ou syndicaux. Ces formations sociales lui apparaissent comme de grands corps dotés d'une vie propre, et hostiles à l'individu. Si l'on ne permet pas aux jeunes de comprendre l'origine, la structure et la vie de ces éléments de leur décor sociologique, on les rendra aussi démunis d'action véritable sur ces formations que l'analphabète avant l'électronique. Tous, tant que nous sommes, nous nous sentons forcés par le développement des sciences et des techniques, de surmonter notre manque de formation ou d'intérêt pour les problèmes scientifiques. Le plus philosophe d'entre nous s'est installé, certaine nuit, devant le petit écran, pour suivre les premiers pas de l'homme sur la lune, le plus poète d'entre nous a écouté les comptes rendus des greffes que la médecine réalise à présent.

Pourquoi, dès lors, nous aveugler sur les structures humaines, pourquoi nous abandonner au déterminisme des forces sociales, alors que l'enseignement peut nous offrir la possibilité de la connaissance sociologique ?

II. — Les sections « sciences humaines » de l'enseignement belge.

Depuis 1968 s'est ouverte en Belgique, dans bon nombre d'établissements, une section dénommée « sciences humaines », à côté des

sections traditionnelles (latin-grec, latin-mathématiques) et de sections plus récentes (latin-sciences, économique, scientifique et scientifique B).

Dans le système belge, l'enseignement de formation générale s'appelle « humanités », parce que, dès l'origine, la préoccupation humaniste était présente à l'esprit de notre législateur.

Cet enseignement humaniste, d'abord axé sur l'exploitation systématique de l'antiquité gréco-romaine, s'est depuis lors, étendu au domaine des sciences exactes, des langues modernes, et il a paru urgent de l'étendre au domaine de la connaissance de la société.

On range parfois parmi les « sciences humaines » la psychologie, la pédagogie, la sociologie, la science politique, la science économique, la linguistique, les sciences juridiques, les sciences historiques, la philosophie, l'anthropologie, par ailleurs, la biologie, la géographie, l'histoire de l'art, en ce que celles-ci s'intéressent à l'homme, sans oublier la morale, et en particulier la morale non confessionnelle. Dans toutes ces branches, l'aspect intéressant sera l'actualisation des connaissances.

Des cours nouveaux furent prévus, assortis de méthodes pédagogiques nouvelles. Une des circulaires qui ont mis sur pied la nouvelle section insiste sur la complémentarité des cours et sur l'interprétation des disciplines. La formation s'est orientée vers des formes de pensée et des attitudes directement axées sur l'homme et les relations qu'il entretient avec les autres dans les divers groupes sociaux, et plus particulièrement au sein de ceux dont il fait partie.

Une approche spécifique de la matière à enseigner se dessine dès lors.

Exemples :

Langue maternelle : maîtrise de la langue parlée et de la langue écrite. L'accent serait placé en linguistique et en littérature sur les relations humaines et les divers modes d'expression.

Une place importante doit être accordée aux formes de conversation et aux techniques de discussion. Des exposés portant sur des questions contemporaines seront faits par les enseignants ou par les élèves.

Deuxième langue : l'enseignement doit tendre à une maîtrise effective de la langue parlée et de la langue écrite, tandis que celle d'une 3^e, et, éventuellement d'une 4^e langue, poursuivra un but plus nuancé allant d'une connaissance active relative à une connaissance passive sérieuse. Il s'agit d'apprendre à comprendre les pensées et les sentiments de nos voisins les plus proches. Des journaux et des revues en langues étrangères serviront de thèmes de leçons.

La mathématique : l'enseignement sera fonctionnel, axé sur le contact direct avec le monde moderne, notamment dans le domaine de la statistique et du calcul des probabilités. On étudiera les techniques d'enquêtes, ou sondages.

Des cours nouveaux s'ajoutent à la grille traditionnelle : (ex. : psychologie, étude de problèmes socio-économiques...) Des notions de sciences sociales, comportant des éléments de sociologie, de sciences politiques, d'économie politique, une approche des doctrines politiques et sociales, et l'initiation à l'ethnologie et à l'anthropologie, constituent la caractéristique la plus originale du programme. Des exercices dirigés, qui peuvent se transformer en activités extérieures, appliquent les connaissances acquises grâce aux leçons d'histoire, de géographie, de biologie, etc.

Tout ceci reflète encore une conception relativement traditionnelle de l'enseignement, scindé en disciplines bien distinctes, en dépit du fait que les divers titulaires soient appelés à harmoniser les cours avec ceux de leurs collègues.

Une autre conception, celle à laquelle nous avons abouti, résulte d'une réflexion plus approfondie sur ce que doit devenir l'enseignement.

Il me paraît que l'introduction de cours nouveaux ne suffit pas à créer un esprit nouveau et que l'actualisation de tous les cours (du moins là où cela est possible), n'est pas, non plus, une panacée.

Si l'on veut garder vivant un véritable humanisme, avec tout ce que cette notion implique de participation véritable à la vie des hommes, il faut repenser la structure même de l'enseignement, repenser le rôle joué par chacun dans l'institution et, en particulier, par les enseignants et par les enseignés.

L'humanisme puise sa raison d'être dans la foi en la vie et dans les valeurs vivantes qu'élabore la société des hommes. Valeurs morales, mais aussi valeurs sociologiques. C'est ainsi que l'on peut dire qu'actuellement notre société attribue de la valeur à la recherche pluridisciplinaire, qu'elle attribue une valeur à l'information, à la communication.

De cette pluridisciplinarité découlera des conséquences pour la poursuite des études ; le besoin de communication colore à présent toute notre existence. Une autre valeur sociologique importante est la résultante de l'accélération du progrès de la découverte et des techniques. Ceci a pour effet que la position du maître est remise en question. Le nouvel ingénieur en sait plus long, bien souvent, que celui qui a été formé dix ans plus tôt. Dans la vie de l'école, l'enfant ou adolescent dont la curiosité s'éveille, et trouve sa satisfaction grâce aux revues de vulgarisation scientifique de niveau élevé, ou par le truche-

ment des moyens de diffusion de masse, rejoint le niveau d'information du maître.

Pareilles considérations peuvent paraître vides de sens, théoriques. Cependant, elles ont été mises en pratique, et l'on a vu dans certaines écoles, être mise en place, et de nouvelles conditions d'enseignement, et un contenu nouveau de l'enseignement.

Je citerai, ici, en exemple, sans la désigner plus précisément, une école normale où l'expérience a pu être réalisée avec grand fruit.

Les caractéristiques essentielles de cette école :

- Depuis 10 ans, s'était créé dans l'école un climat de participation. La relation professeur-élève y avait subi une nette évolution, le dialogue étant considéré, tant pendant les heures de cours qu'en dehors de celles-ci, comme une nécessité éducative.
- Les élèves s'étaient vu attribuer une part des responsabilités dans la cogestion de l'établissement. De plus, des liens véritables s'étaient établis entre l'école et les autres milieux sociaux (politiques, industriels, commerciaux). Cette intégration de l'école dans le milieu, avait brisé l'isolement artificiel, hors du monde et du temps, où se cantonnent souvent les institutions scolaires.
- Sur le plan interne et matériel, la cogestion avait favorisé la création d'une bibliothèque centrale avec salle de lecture et d'information, d'un local d'exposition et d'un service de publication.

Dans ce terrain très favorable s'est implantée une section de « sciences humaines », fondée sur les prémisses suivantes :

1) La finalité des études.

Ainsi que M. l'Inspecteur Van Santbergen le rappelait, lors du colloque du 21 janvier 1970, citant un passage du rapport que lui avait fourni un pédagogue sur la nouvelle section : « La jeunesse actuelle veut qu'on l'aide à comprendre les problèmes de notre temps ; la faim, la guerre, l'établissement de nouveaux régimes politiques ; elle veut comprendre les réalités humaines, sociales, économiques, elle veut rechercher des solutions, et refuse les formules toutes faites ».

Ce sera donc cette notion de recherche personnelle, de « découverte », qui sera la clé de l'enseignement, non pas recherche au hasard des informations, mais investigation raisonnée, menée avec un maximum de rigueur.

2) Refus de la distinction entre branches essentielles et secondaires. Chaque matière joue, en son temps, le rôle qu'elle a à jouer.

La coordination des matières entre elles, aucune n'étant aux mains d'un leader obligé, s'est très vite révélée nécessaire, quoique difficile au début. Certaines difficultés ont résulté du manque d'entraînement des professeurs.

Quels sont les avantages de la formule : l'enseignant qui cherche, avec ses élèves, découvre en lui-même de nouvelles possibilités et découvre en même temps, les possibilités de ses élèves. C'est une véritable création qui a lieu. L'adolescent qui cherche est dans un coude à coude fraternel avec l'enseignant qui cherche.

3) Rupture avec les traditions horaires.

Des groupements d'heures furent pratiqués, pour éviter un découpage des périodes qui n'est pas celui de la réflexion de groupe. Des temps d'activité libre ont été ménagés. A l'épreuve, ces temps, qui eussent pu être l'occasion de bavardage et de dispersion furent extrêmement fructueux.

4) Mise en œuvre d'activités nouvelles, de séminaire, d'élaboration d'archives.

Ici encore, le cadre de référence de la vie extra-scolaire fut utilisé : des instruments actuels de recherche : magnétoscopes, enregistreurs, projecteurs, etc., furent exploités, de manière à familiariser la classe avec les éléments modernes de communication.

Dans le même esprit, l'utilité des exercices de comptes rendus, de synthèses, de panneaux documentaires, fut évidente.

5) Nouvelles formes données aux épreuves de contrôle.

Les étudiants ont réalisé leur épreuve « à la carte », choisissant parmi les 3 ou 4 questions que comporte chaque rubrique.

Un travail individuel est proposé, tous documents utiles à disposition.

Par ailleurs, la notation de l'étudiant reflète l'ensemble du travail de l'année, l'enseignant étant en contact avec les parents, pour mieux comprendre l'adolescent dans sa totalité. D'autre part, le cours de mathématique propose aux élèves des moyens d'auto-évaluation de leur rendement, de manière à remplacer une notation subie par une auto-estimation critique.

Conséquence de cette formule.

Sans entrer dans le détail des commentaires exprimés au sujet de cette méthodologie, signalons deux ordres de conséquence.

1) A l'intérieur de la section même :

- a) des élèves qui ne parvenaient pas à bien s'intégrer dans l'enseignement traditionnel, ont repris courage, et sont parvenus à d'étonnantes réussites ;
- b) l'instauration de la méthodologie nouvelle a suscité quelques difficultés. Certaines d'entre elles tenaient à la résistance au changement, d'autres à la pratique de la coopération, chaque professeur étant, traditionnellement seul maître dans sa classe, seul responsa-

ble d'une discipline à enseigner. D'autres difficultés sont surgies de la rupture avec le rôle traditionnel de l'enseignant par rapport à celui qui n'était qu'enseigné ;

- c) après une ou deux années, le bilan rationnel était fort encourageant. Les adolescents se sont attelés, de leur propre initiative, à des domaines fort complexes, et ont triomphé de pas mal de difficultés. Le bilan affectif, lui, était tout à fait positif. C'est dans un climat d'estime réciproque que professeurs et élèves ont travaillé, découvrant, au-delà de la simple situation scolaire, l'autre, dans ses dimensions humaines.

2) A l'extérieur de la section dans l'école.

L'expérience a « fait école ». Dans les autres sections, on a vu des professeurs organiser des leçons dans la bibliothèque, tous documents à portée des élèves, on a vu des élèves revendiquer la possibilité d'effectuer des recherches personnelles.

Il y a donc véritablement là le germe d'une profonde mutation de l'enseignement. J'emploie à dessein le terme de mutation, car je crois que le mot rénovation évoque trop une réutilisation de matériaux anciens. L'école, entité vivante, doit puiser sa force dans la vie de notre temps, et sa raison d'être dans l'élaboration consciente de la société de demain.

POOT, M.-T.

L'INITIATION AUX SCIENCES SOCIALES DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ¹

I. — Synthèse des rapports nationaux.

A. La complexité accrue des relations sociales, le rythme accéléré des transformations économiques, politiques et sociales et l'intérêt manifesté pour une formation civique ont amené un certain nombre de pays à recommander les *objectifs* suivants à l'enseignement des sciences sociales au niveau secondaire :

1. fournir des connaissances sur l'homme et la société sous ses aspects économiques, sociaux, politiques et éthiques ;
2. développer corrélativement la *conscience morale et sociale* de l'élève, lui donner le désir d'assumer des responsabilités sociales ;
3. *l'équiper* pour qu'il participe efficacement à la vie sociale, ce qui suppose qu'on entraînera l'élève à l'examen rationnel et critique des institutions et des problèmes de la société, à l'utilisation de certaines techniques, à des comportements impliquant sens social et compétence sociale.

B. Les *difficultés* soulevées par l'enseignement des sciences sociales sont la résistance des milieux (familial et enseignant) ; la surcharge des programmes et plus particulièrement la concurrence des sciences exactes ; le « manque de maturité » des sciences sociales elles-mêmes ; le manque de maturité des élèves, la compatibilité des sciences sociales et de l'éducation morale et civique.

C. Les *moyens* de parer à ces difficultés consistent dans la participation active des élèves pour l'acquisition du savoir ; le souci que la formation active étendue à des milieux de plus en plus complexes vise à intéresser les élèves aux affaires publiques et à leur permettre de résoudre les problèmes du milieu ; l'étude comparée favorable à une attitude de doute méthodique et à la conviction de la possibilité d'une collaboration internationale.

D. Les programmes sont plus riches, semble-t-il, en données économiques, institutionnelles, juridiques, plus pauvres en données

¹ Considérations inspirées du rapport « L'enseignement des sciences sociales au niveau préuniversitaire », Institut de l'Unesco, Hambourg, 1962.

relevant de la psychologie sociale, de la sociologie, de l'anthropologie. Par souci d'être actuel, on tend même parfois à introduire les questions controversées. Enfin tous les programmes cherchent à situer les problèmes sociaux modernes dans leur cadre historique, géographique, politique, économique, social et moral et à conduire l'élève à comprendre et à expliquer le mécanisme des phénomènes.

L'importance reconnue aux sciences sociales a entraîné peu de modifications dans les programmes de l'enseignement secondaire mais on a vu apparaître des « options », des « spécialités », ou des sections dans lesquelles les sciences sociales occupent la même place que les sciences exactes dans les sections scientifiques.

Les modifications portent surtout dans le cadre des disciplines traditionnelles ; les éléments des sciences sociales sont enseignés le plus souvent dans trois disciplines : l'histoire, la géographie, l'instruction civique. L'enseignement de la littérature peut aussi apporter sa contribution à la connaissance des phénomènes sociaux.

Dans un certain nombre de pays, les sciences sociales font l'objet d'un enseignement distinct.

Enfin, entre les deux extrêmes, l'insertion dans les disciplines traditionnelles et l'autonomie, il existe des formes d'association des disciplines : combiner les sciences sociales avec les études littéraires ou encore méthode des « unités » : unités historiques, unités régionales, unités de sujet, unités de problème.

E. La formation des professeurs chargés de cet enseignement est évidemment un problème majeur. Tous les rapports s'accordent à souhaiter une amélioration de leur qualification par des cours de perfectionnement, l'échange d'expérience ; on demande aussi que soient formés des professeurs de sciences sociales pour l'enseignement secondaire.

II. — *Recommandations touchant les programmes et leur mise en œuvre*

Les matières suivantes ont été retenues :

- 1) économie : les concepts et problèmes fondamentaux pour comprendre l'économie nationale et celle du monde ;
- 2) théorie politique, institutions publiques, affaires internationales ;
- 3) sociologie : la personnalité humaine, l'intégration aux groupes sociaux (famille, école, groupes ethniques, etc.), l'évolution des sociétés, les problèmes de population, les milieux, les structures sociales, l'éducation, travail et loisirs, les institutions sociales, les civilisations, etc.².

² Pour plus de détails, voir pp. 36 à 45 du rapport de l'Unesco.

Pour ce qui est de la mise en œuvre des programmes, le rapport a précisé les perspectives générales suivantes pour l'enseignement des éléments d'économie, de science politique et de sociologie dans les écoles secondaires. Il estime que l'histoire et la géographie elles aussi devraient être enseignées de manière à contribuer à réaliser ces perspectives.

— Rendre les élèves capables d'une conscience morale et sociale toujours croissante, par la connaissance progressive de l'homme et de la société sous les aspects politiques, économiques, sociaux et éthiques.

— Susciter chez les élèves un désir croissant de participer activement aux responsabilités sociales.

— Aider les élèves à développer des habitudes de pensée critique et rationnelle concernant les institutions sociales et leurs problèmes.

— Rendre les élèves capables de développer les aptitudes nécessaires pour comprendre de mieux en mieux d'abord à l'école, puis dans leur vie d'adulte, leur tâche sociale et participer effectivement aux responsabilités sociales.

RECOMMANDATIONS.

1. Dans les écoles du premier degré, les enfants devraient être initiés à la vie civique, sociale et morale de leur société, tant par l'enseignement que par le « milieu social » de leur école.

Cette initiation est une nécessité impérieuse pour tous les élèves ; elle doit en outre préparer les élèves qui entreront dans le secondaire en leur munissant des bases indispensables pour une étude théorique plus poussée des sciences sociales.

C'est pourquoi cette initiation devrait comprendre :

- a) l'histoire du propre pays de l'élève et une initiation à l'histoire mondiale ;
- b) la géographie du propre pays de l'élève et un aperçu de géographie universelle, incluant une information sur les diverses cultures et modes de vie ;
- c) le fonctionnement du Gouvernement central et régional.

2. Dans chaque système scolaire on devrait examiner le programme de l'enseignement secondaire pour voir quels éléments des sciences sociales (économie, sociologie, théorie politique) peuvent être introduits ou renforcés. Grâce au développement des sciences sociales, des élèves de 14 à 18 ans peuvent, aujourd'hui, acquérir des éléments d'une connaissance scientifique et aborder scientifiquement l'étude de l'homme, de la société et de leurs relations mutuelles.

Le meilleur moyen à cet effet est d'organiser un cours suivi de sciences sociales pour tous les élèves, ainsi que cela se fait pour d'autres matières principales. Un autre procédé consiste à traiter les éléments des sciences sociales en des « sections » séparées dans des cours existants déjà tels que l'histoire, la géographie, l'instruction civique.

Que ces éléments soient répartis dans des cours séparés, qu'ils forment des thèmes spécifiques ou qu'on mette l'accent sur eux dans les cours existants, on devrait avoir un cours d'ensemble de sciences sociales au moins dans la dernière année de l'école secondaire. Ce cours devrait aider l'élève à synthétiser et parfaire sa compréhension des sciences sociales et les aptitudes qu'il a développées pendant les années d'école secondaire ; il devrait mettre l'accent sur les valeurs civiques et morales.

3. Dans chaque système scolaire, on devrait accorder une attention particulière au fait, que l'introduction des sciences sociales dans les écoles professionnelles et techniques est à la fois une nécessité impérieuse et une possibilité pratique.

4. L'enseignement des sciences sociales — quelle que soit son organisation — devrait partir d'un contenu particulier, concret, pour s'orienter vers un contenu plus général, théorique, il doit viser à développer la compétence sociale.

5. L'enseignement devrait utiliser les méthodes encourageant la participation active des élèves et la discussion en classe et entraînant aux techniques d'analyse. A cette fin, il vaut mieux choisir certains thèmes et les traiter selon des méthodes appropriées, plutôt que de tenter une revue encyclopédique conduisant à la méthode des exposés et à un enseignement routinier.

6. Il est désirable que chaque pays ait un manuel particulier pour les cours (ou les « sections ») de sciences sociales ; cet ouvrage combinerait la présentation magistrale et les méthodes les plus récentes d'enseignement.

SUGGESTIONS POUR L'ELABORATION D'UN PROGRAMME.

Vu le niveau général de maturité et d'expérience des élèves de 14 à 18 ans, une étude des sciences sociales comme système de disciplines scientifiques serait inadaptée. Une étude centrée sur des thèmes serait plus réaliste et conforme à la mentalité des élèves de ces âges. Des éléments choisis dans les différentes sciences sociales pourraient fournir les matières à étudier en relation avec ces thèmes.

Voici les thèmes que l'on suggère comme possibles et que l'on ne donne qu'à titre d'illustrations :

- la famille d'aujourd'hui ;
- l'incidence des changements technologiques sur la vie moderne ;
- coopération internationale dans l'aide aux pays sous-développés ;
- nourriture et population (la faim dans le monde).

Le thème sur la famille d'aujourd'hui est développé à titre d'exemple. Il pourrait contenir les éléments suivants de sciences sociales :

Economie : occupations — besoins d'activité économique — division du travail et échange — la production et son organisation ;

revenus — consommation — hiérarchie des besoins — standing de vie — sécurité sociale — épargne et investissement — développement économique ;

système monétaire — valeur, marché, prix — régulation des prix, impôts.

Sociologie : types de famille — développement de la personnalité — rapports entre générations — rôle de l'homme, de la femme et de l'enfant dans la société ;

passage des groupes primaires aux groupes plus complexes — éducation — l'homme au travail — milieu urbain et rural — coutumes, traditions, religions — préjugés.

Théorie - Politique : droits et devoirs du citoyen — formation de l'opinion — sauvegarde de la vie privée.

Ce contenu sélectionné pourrait être distribué selon le schéma suivant :

1. **La famille, groupe économique et social aux besoins multiples** :
La vie familiale dans notre pays ; description incluant des considérations sur le type de famille, les rapports entre générations au sein de la famille, les effets sur la famille et la vie urbaine ou rurale, la famille dans la communauté sociale ; la famille par rapport au Gouvernement.

Besoins majeurs de la famille, tels que :

- nourriture, habillement, habitat ;
- prévoyance pour les membres de la famille qui auront passé l'âge du travail, ou en cas de maladie ou autres imprévus ;
- éducation des enfants ;
- vie culturelle, théâtre, livres, journaux, etc.

2. **Comment satisfaire ces besoins ?**

a) Par les efforts des membres mêmes de la famille :

- les sources du revenu familial :

qui travaille dans la famille, quelles sont les occupations des ouvriers, des employés, des hommes d'affaires — comment leur travail contribue-t-il à la production nationale ?

- comment se dépense le revenu familial ?
nécessité d'un programme et d'un budget familiaux ; nécessité de régler ses dépenses ; pourvoir à la sécurité sociale (versements, épargnes) ; pourvoir aux activités culturelles ;
- comment la famille utilise-t-elle les loisirs ?
importance de l'utilisation des loisirs d'une façon constructive pour les besoins culturels.
- b) Comment la société et l'Etat aident la famille à satisfaire ses besoins ?
- par des mesures telles que : sécurité sociale ; institutions spéciales pour les enfants ; enseignement ; contrôle des prix des objets essentiels (en certaines circonstances).

3. *Comment les familles vivent-elles dans d'autres civilisations et comment satisfont-elles leurs besoins ?*

Etude de l'organisation familiale, des traditions, besoins et moyens de satisfaire ces besoins en une civilisation ou deux différentes de celles de l'élève par la situation géographique, le développement industriel, la structure sociale, etc. Cette étude pourrait aider les élèves à comprendre le rapport existant entre caractéristiques sociales et types de vie familiale.

Grâce à cet enseignement, l'élève acquerrait l'intelligence :

- de sa propre situation et de la situation de sa famille, dans la réalité sociale et comme cellule de cette société ;
- de l'interdépendance de tous les membres de la société ;
- des faits économiques affectant le bien-être de sa famille et par là le sien ;
- des procédés d'enquête et d'analyse des faits sociaux.

Comme résultat de leur étude sur le thème « La famille d'aujourd'hui », les élèves mettraient en œuvre les activités suivantes :

- documentation pour observation directe de faits sociaux ;
- choix des références comme sources d'information ;
- lecture des données statistiques sous forme de tableaux et graphiques ;
- organisation des informations tirées de plusieurs sources ;
- déduction des principes généraux à partir des données recueillies ;
- conclusions rationnelles basées sur les données.

INFORMATION HISTORIQUE

L'ITINERAIRE DES FRANÇAIS EN AMERIQUE DU NORD ET LES ACCIDENTS DE L'HISTOIRE

*Conférence publique prononcée à Montréal, le 21 septembre 1970,
à l'occasion du premier colloque du Comité international d'historiens
et de géographes de langue française.*

Convaincu qu'il avait droit à sa part de l'héritage d'Adam, François I^{er} confia d'abord à Verrazano et plus tard à Cartier la tâche de découvrir une nouvelle voie d'accès vers les richesses de l'Orient. L'explorateur italien donna, en 1524, le nom de Nouvelle-France au littoral atlantique qui s'étendait de la Floride au Cap-Breton. Au cours de ses deux premiers voyages, en 1534 et en 1535-1536, le navigateur malouin explora le golfe et le fleuve Saint-Laurent. Il prit également possession, au nom du roi de France, d'un territoire dont il ignorait l'étendue et les ressources. Sa troisième expédition, en 1541, sous le commandement de La Rocque de Roberval, avait pour but d'établir une colonie permanente. Celle-ci vécut moins de deux ans.

Les premiers Français venus au Canada constatèrent non sans dépit que cette contrée peu hospitalière n'avait aucune ressemblance avec les régions visitées par Marco Polo ou avec celles où s'étaient établis les Espagnols. Le climat était dur, les indigènes, pauvres et peu intéressants. Pas d'or. Pas d'argent. Pas de pierres précieuses. La cargaison que Cartier rapporta précipitamment en France, lors de son dernier voyage, croyant qu'il avait découvert une mine semblable à celles de l'Eldorado, ne contenait que du quartz et de la pyrite de fer. Les expéditions de Cartier n'avaient pas tenu leurs promesses. Elles laissèrent un proverbe : « Faux comme un diamant du Canada ».

De Cartier à Champlain, des pêcheurs et des marchands de fourrures, venus de France et d'autres pays européens, fréquentèrent le golfe et le fleuve Saint-Laurent. Ils n'étaient nullement intéressés à l'établissement de colonies de peuplement. Pour eux, coloniser un territoire du Nouveau-Monde se limitait à s'approprier les richesses qu'il contenait ou produisait. Leur conception de la mise en valeur d'une colonie s'inspirait d'une économie de cueillette. Champlain lui-même vit d'abord dans l'Habitation du Québec une simple colonie-comptoir. Vers 1627, l'Acadie et la vallée du Saint-Laurent se ramènent à un réseau de traite qu'opèrent ou dont vivent une centaine de personnes.

Cent ans après l'exploration de Verrazano, la Nouvelle-France demeure toujours un nom sur une carte, un projet, un rêve.

Richelieu peut être considéré comme le premier et l'un des rares dirigeants français des XVII^e et XVIII^e siècles qui tenta de traduire dans les faits les ambitions colonisatrices de la France. Il avait compris, jusqu'à un certain point, que, si la sécurité du royaume exigeait le maintien d'un équilibre des forces en Europe, son avenir comme grande puissance était lié à une politique d'expansion maritime et coloniale. La conception même de la colonisation avait quelque peu évolué depuis la fin du XVI^e siècle. Le développement des colonies espagnoles d'Amérique, l'arrivée des colons britanniques en Virginie et à Plymouth, la fondation de la Nouvelle-Hollande obligèrent les Français de la métropole et de l'Amérique du Nord à s'interroger sur leurs objectifs et à reviser leur politique américaine. La concurrence britannique, en particulier l'expédition des Virginiens qui vinrent raser les établissements de l'Acadie en 1613, leur avaient rappelé qu'ils devaient prendre les moyens de s'installer définitivement dans la vallée du Saint-Laurent. Dès 1618, Champlain essaie de convaincre le gouvernement de Paris que Québec ne peut pas demeurer un comptoir de fourrures. La Nouvelle-France vivra et sera utile à sa mère-patrie uniquement si elle devient une colonie habitée par une population permanente qui en exploitera rationnellement toutes les richesses. Neuf ans plus tard, Richelieu, qui a également tenu compte des conseils judicieux d'Isaac de Razilly, entendit l'appel du fondateur de Québec.

Le sort n'a jamais favorisé les Français de l'Amérique du Nord. Les grands espoirs qu'avait soulevés l'organisation de la Compagnie des Cent-Associés (1627) s'évanouirent en moins de deux ans. Victimes des attaques de marins à la solde de l'Angleterre, alors en guerre contre la France, les deux premières expéditions de la Compagnie en Nouvelle-France se soldèrent par une perte de quelque 300.000 livres. En 1629, des Ecossais s'établissent à Port-Royal et au Cap-Breton. Les Anglais occupent Québec, une première fois, de 1629 à 1632. Remise à la France par le traité de Saint-Germain-en-Laye, la colonie ne peut plus compter sur l'aide de la Compagnie des Cent-Associés. Ses membres ont risqué près de 400.000 livres dans une entreprise qui ne leur a rapporté que des déceptions, des déboires et des procès. L'avenir de la Nouvelle-France ne les intéresse plus puisqu'ils y ont sacrifié inutilement une partie de leurs biens personnels. Les nouveaux actionnaires qui ont acquis des parts dans la Compagnie n'ont pas l'intention de respecter les engagements de ses fondateurs. Sollicité par d'autres tâches, Richelieu n'a pas pu reprendre les projets de 1627. Après sa mort, la Compagnie abandonne à d'autres groupes l'exploitation de la Nouvelle-France. Décidément, au XVII^e comme au XVI^e siècle, le Canada trompait l'attente des Français qui espéraient en obtenir fortune et prospérité.

Malgré tout, quelques familles françaises tinrent, dès la première moitié du XVII^e siècle, le pari de s'établir définitivement en Amérique du Nord. Vivant du commerce et de l'agriculture, ces pionniers se convainquent que les Français ont un avenir dans le Nouveau-Monde. Si l'Acadie, en proie aux divisions intestines et victime des assauts répétés de ses ennemis, végète jusqu'en 1670, une collectivité franco-laurentienne se constitue après le retour de Champlain en 1633. Les fondations de Trois-Rivières (1634) et de Montréal (1642) complètent l'occupation du territoire. Deux dates importantes marquent cette première période de l'enracinement : 1635, fondation du Collège de Québec à la demande expresse des familles qui veulent faire instruire leurs enfants dans le pays où ils sont appelés à demeurer ; 1645, fondation de la Compagnie des Habitants qui réunit les dirigeants politiques et économiques de la colonie. Ceux-ci ont négocié une entente avec la Compagnie des Cent-Associés. Le Canada compte maintenant une classe dirigeante intéressée à son développement et lui fournissant les cadres dont il a besoin.

Compte tenu de la situation dans la colonie et en Europe, le Canada a connu de 1633 à 1663 un développement qui légitime en partie les visions de ceux qui lui prédisent un brillant avenir. Durant ces trente années, la population est passée de quelque 100 habitants à 2.500. De nombreuses institutions se sont établies. Depuis 1659, Québec a un évêque. Ses fondations religieuses rappellent que, sans l'idéal missionnaire de la Contre-Réforme, la colonie n'aurait pas survécu. Mais le chemin parcouru, les résultats obtenus démontrent qu'il faut faire davantage si le Canada veut relever le défi que constituent la menace iroquoise et l'ascension rapide des colonies anglaises voisines. Chaque Français d'Amérique du Nord, depuis le gouverneur jusqu'au plus modeste censitaire, se tourne vers la mère-patrie et attend de son souverain les décisions qui mettront fin à l'insécurité du présent et assureront l'avenir.

Louis XIV, reprenant la politique de Richelieu, n'est pas demeuré insensible aux demandes de ses sujets d'outre-mer. Le roi et ses conseillers semblent avoir compris que les Français établis en Acadie et dans la vallée du Saint-Laurent travaillent à l'édification d'un empire colonial qui donnera à la France une position privilégiée sur l'échiquier international. Pour réussir dans leur entreprise, ils ont besoin de l'appui de leur métropole-nourricière. Devenue colonie royale, la Nouvelle-France reçoit une nouvelle constitution. Le régime seigneurial est complètement remanié. Un régiment de quelque 1.200 hommes vient aider les milices coloniales dans leur lutte contre les Iroquois. L'intendant Talon se propose de mettre en valeur toutes les ressources de la colonie et d'en étendre les frontières au nord, au sud et à l'ouest du continent. Il ne doute pas que « du côté du Sud, rien n'empêche qu'on ne porte le nom et les armes de Sa Majesté jusqu'à la Floride, les Nouvelles Suède, Hollande et Angleterre, et que par la première

de ces contrées, on ne perce jusqu'au Mexique ». Ce fonctionnaire, qui prend ses désirs pour la réalité, s' imagine avoir à sa disposition toutes les ressources de la France. Jetant un regard de visionnaire sur l'avenir, il soutient que, si le roi ne considère pas le Canada comme un comptoir et veut en faire une colonie de peuplement, il s'y formera « un grand Royaume » qui deviendra un allié utile de la France.

Colbert se chargea de rappeler son subalterne à une vue plus réaliste de la situation. Il lui rappela que le roi ne pouvait pas s'occuper uniquement du Canada et qu'il ne saurait être question de dépeupler la France pour augmenter la population de la colonie. Talon s'inclina et renonça à « parler du grand établissement que ci-devant j'ai marqué pouvoir se faire en Canada à la gloire du roi et à l'utilité de son Etat ». La politique étroitement mercantiliste de Colbert, la conception dynastique qu'avait Louis XIV de la politique internationale qui le limitait à son hexagone familial, ses illusions militaristes, la nature même de l'économie française avaient vite mis fin au projet d'une colonisation intégrale en Amérique du Nord. De plus, il ne faut pas oublier que la vallée laurentienne ne pouvait pas, aux XVII^e et XVIII^e siècles, faire vivre une population nombreuse. La rigueur de son climat, son éloignement des grandes voies maritimes, la pauvreté de son sol arable et le nombre limité de ses ressources naturelles facilement exploitables ne favorisaient pas l'immigration.

A la fin du XVII^e siècle, la Nouvelle-France s'étendait de l'Acadie à la Baie d'Hudson, de Québec au golfe du Mexique, de Montréal au-delà des Grands-Lacs. Moins de 15.000 Français habitent ce vaste territoire qu'ils sont obligés d'étendre sans cesse afin de contrôler le commerce des fourrures sur lequel repose principalement l'économie de la Nouvelle-France. A la même époque, les colonies anglaises comptent quelque 250.000 habitants. Grâce à leurs alliances avec les tribus indiennes de l'arrière-pays, les Franco-Canadiens ont réussi jusqu'alors à contenir les colons anglais sur la côte atlantique. Ils profitent également du fait que leurs ennemis sont divisés en plusieurs établissements. Il n'est pas exagéré de soutenir que les Franco-Canadiens formaient une population de soldats-commerçants. Ils avaient conscience de vivre une grande aventure où le courage, la force physique, l'audace, la ruse et la violence assuraient le succès de ceux qui y étaient engagés. Le défi qu'ils avaient lancé à la géographie et à l'Empire britannique, qui prit trois générations à le relever, avait développé chez eux une mentalité de joueurs. Mais combien de temps encore pourraient-ils soutenir leur pari ? L'un de leurs porte-parole le plus prestigieux, Pierre Le Moyne d'Iberville, prophétise avec angoisse, dès 1699, que si la France ne s'installe pas solidement dans la vallée du Saint-Laurent et dans celle du Mississippi « la colonie anglaise qui devient très considérable s'augmentera de manière que dans moins de cent années, elle sera assez forte pour se saisir de toute l'Amérique et en chasser toutes les autres nations ».

La guerre de la Succession d'Espagne, engagée au nom d'un principe qui appartenait à une époque révolue, a affaibli la France et définitivement compromis l'avenir de la Nouvelle-France. Le traité d'Utrecht condamnait celle-ci à une lente agonie. La tentative de rebâtir l'Acadie au Cap-Breton et à l'île Saint-Jean, la construction de Louisbourg, la fortification du Saint-Laurent, l'établissement de nouveaux postes frontaliers pour assurer la garde des Grands-Lacs et de la vallée du Mississippi, la relance de la Louisiane, l'exploration des territoires de l'Ouest par Lavérendrye pour orienter le commerce des fourrures vers Montréal, les mesures administratives adoptées pour diversifier l'économie de la vallée du Saint-Laurent et augmenter sa population exigèrent de la métropole et des Franco-Canadiens un effort soutenu et des mises de fonds considérables. Les sacrifices consentis n'empêchèrent pas la débâcle de 1759-1760. Si le succès récompensait toujours les plus courageux et les plus tenaces, les Canadiens auraient dû triompher car ils luttèrent jusqu'à l'épuisement pour défendre leur territoire et conserver leur liberté collective. Les victoires de Carillon et de Sainte-Foy leur donnèrent au moins l'assurance qu'ils auraient facilement vaincu s'ils avaient eu les ressources de leurs ennemis. Les Anglo-Américains l'emportèrent finalement parce qu'ils étaient les plus forts et les plus nombreux. Ils détenaient cette supériorité depuis les débuts de la colonisation européenne en Amérique du Nord. Néanmoins, une poignée d'hommes, que l'on peut qualifier de téméraires, les avaient tenus en échec pendant plusieurs générations.



Vaincus, conquis et occupés, les 65.000 Canadiens qui décidèrent de demeurer dans la vallée du Saint-Laurent se soumirent au nouveau roi que le sort des armes leur avait donné. Habités à vivre en régime de monarchie absolue, ils s'imaginèrent que George III et son gouvernement se consacraient au progrès de la colonie et de ses habitants canadiens. La propagande du conquérant ne négligea aucun moyen pour les entretenir dans cette illusion. Leurs propres dirigeants, obligés de collaborer avec l'occupant, n'avaient pas la liberté de soutenir le contraire. Graduellement, un *modus vivendi* s'établit entre vainqueurs et vaincus. La majorité de ceux-ci se convainquit que la France n'avait pas dit son dernier mot en Amérique du Nord et qu'une autre guerre libérerait le Canada de ses occupants britanniques. En attendant ce moment si ardemment désiré, la masse du peuple se réfugia dans un état de résistance passive. La guerre de l'Indépendance et l'appui donné par Louis XVI aux Etats-Unis soulevèrent de grands espoirs chez les Canadiens. Ils ne doutèrent pas un seul instant que la mère-patrie, maintenant victorieuse en Amérique du Nord, reprendrait son œuvre colonisatrice dans la vallée du Saint-Laurent. Le traité de Versailles déçut profondément les Canadiens. Ce fut réellement en 1783, beaucoup plus qu'en 1763 — car alors la France était vaincue,

qu'ils eurent l'impression d'avoir été abandonnés par la mère-patrie. Néanmoins, leur attachement envers la France n'en fut pas diminué.

Si la Révolution française scandalisa les dirigeants canadiens, le peuple, en général, réagit différemment. Lorsqu'on annonça les exécutions de Louis XVI et de Marie-Antoinette, plusieurs paysans et artisans soupçonnèrent les autorités britanniques d'avoir inventé ces mauvaises nouvelles afin de discréditer la France. Plus tard, les victoires de la République réjouirent les Canadiens et vinrent rallumer l'espoir d'une revanche. En 1794 et 1796, des émeutes éclatèrent dans les régions de Québec et de Montréal. La propagande des émissaires du représentant de la France auprès du gouvernement américain reçut un accueil favorable auprès de la population. Plusieurs Canadiens, appartenant aux classes populaires, manifestèrent leur opposition au régime britannique et aux notables canadiens qui l'appuyaient en se solidarisant avec la France révolutionnaire. Après la signature du Concordat de 1801, même les dirigeants canadiens se félicitèrent en secret des succès militaires de l'ancienne métropole. Les difficultés de l'Empire britannique ne les peinaient nullement. Grâce à Napoléon et à la France, ils se sentaient moins humiliés, moins petits devant l'occupant. Les peuples dominés se consolent comme ils peuvent.

Deux générations après la Conquête, les Canadiens s'imaginèrent qu'ils pourraient conquérir leur indépendance sans une guerre internationale et sans l'intervention de la France. Les Canadiens de 1763, de 1778, de 1794-1796 et de 1801-1805 qui avaient compté sur le retour de la mère-patrie en Amérique du Nord et sur une modification radicale de l'échiquier international pour libérer leur patrie étaient plus réalistes que les leaders laïcs de la collectivité au cours des années 1822-1837. Ceux-ci avaient peut-être le malheur de vivre à l'époque de l'exaltation romantique ! Papineau et son parti commirent l'erreur de croire que les Canadiens avaient reçu du parlement britannique le droit de gouverner seuls le Bas-Canada. Ils s'entêtaient à ignorer que, depuis 1763, un Canada anglais s'était bâti au milieu et au-dessus des Français de la vallée du Saint-Laurent. Maître de l'Assemblée législative du Bas-Canada — le Québec d'aujourd'hui, le parti canadien qui recevait l'appui massif des électeurs francophones auxquels Londres avait inconsidérément accordé le suffrage universel, voulut mater le Conseil législatif où le roi maintenait une majorité de membres anglo-britanniques et exercer un contrôle direct sur le gouvernement de la colonie.

La bourgeoisie anglaise, qui s'était rendue maîtresse de l'économie laurentienne dès la première décennie après la Conquête, ne l'entendait pas ainsi. Les ambitions et l'agitation des Canadiens, les descendants des anciens vaincus, menaçaient ses propres intérêts et compromettaient l'avenir de la colonisation britannique en Amérique du Nord. Les chefs de la collectivité anglophone bénéficiaient d'intelligences au sein de l'administration coloniale et de l'armée d'occupation. Après

1834, ils conclurent qu'un affrontement armé entre les Canadiens et les autorités britanniques était devenu inévitable. Ils le souhaitaient même afin de briser l'impasse dans laquelle la constitution de 1791 avait placé la colonie.

L'irresponsabilité des leaders laïcs canadiens, qui avaient surestimé leurs forces et sous-évalué celles de leurs adversaires, servit admirablement les fins poursuivies par ceux-ci. Le soulèvement armé de 1837-1838 permit au gouvernement impérial de changer la constitution et fournit enfin aux Britanniques de la vallée du Saint-Laurent l'occasion tant attendue de démontrer aux Canadiens et à leurs porte-parole où logeait le pouvoir de gouverner le pays. L'emprisonnement, les procès expéditifs, l'exil et la pendaison de plusieurs chefs patriotes, les expéditions punitives de l'armée d'occupation, aidée par des volontaires britanniques dont la haine et le racisme se manifestèrent librement au nom de Sa Majesté, rappelèrent la population française à une vue plus réaliste de sa position dans la vallée du Saint-Laurent, quatre-vingts ans après la Conquête. Les administrateurs ecclésiastiques, qui avaient su conserver une attitude prudente pendant les années troublées de la période 1820-1840, profitèrent de l'échec des dirigeants laïcs. Ils devinrent les guides les plus écoutés d'un peuple qui se reprochait d'avoir cru en la liberté prônée par Papineau et ses lieutenants. Ceux qui dorénavant se disaient ses dirigeants, lui prêchèrent la soumission et la frugalité.

Les Français de la vallée du Saint-Laurent changèrent même de nom. A l'époque où ils croyaient s'être donné une patrie, soit du XVII^e siècle à 1840, ils s'appelèrent les Canadiens. Lorsqu'ils furent forcés de reconnaître que les *British Americans*, devenus depuis les *Canadians*, avaient confisqué à leur profit le Canada, ils se désignèrent sous le titre de Canadiens français. Ils reconnaissaient ainsi qu'ils avaient perdu leur liberté collective en devenant annexés à un nouvel Etat, appelé lui-même le Canada, un royaume britannique bien différent du pays qui avait d'abord porté ce nom. Les habitants francophones de la vallée du Saint-Laurent acquirent graduellement une mentalité de minoritaires même dans la région où ils constituaient la majorité de la population. Ils avaient tellement peu confiance en eux-mêmes qu'ils en vinrent à s'étonner d'exister encore. On parla du « miracle de la survivance » oubliant qu'une suite d'accidents historiques avaient rendu celle-ci inévitable.

Conscients de leur impuissance, les dirigeants de la collectivité se réfugièrent dans des rêves mégalomanes. Lorsque la misère força, entre 1840 et 1930, quelques 600.000 Québécois francophones à s'exiler aux Etats-Unis, en Ontario et dans l'Ouest canadien, plusieurs porte-parole officiels, qui se disaient les interprètes d'un plan secret, soutinrent que les Canadiens français avaient reçu la mission de répandre le catholicisme dans l'Amérique anglo-protestante et de la protéger contre les tentations du matérialisme. Incapables de mettre en valeur

le territoire québécois et d'assurer à sa population francophone une honnête subsistance, les classes dirigeantes traditionnelles tentèrent de convaincre leurs compatriotes qui ne voulaient pas quitter le sol natal qu'ils devaient se sacrifier afin de maintenir en Amérique du Nord un style de vie pastoral et archaïque. La population francophone du Québec, en plus de perdre chaque année des milliers de membres obligés d'aller gagner leur vie à l'étranger, assista au génocide culturel des minorités francophones du Nouveau-Brunswick, du Manitoba et de l'Ontario. Ses protestations et ses récriminations furent sans effet mais lui valurent d'être accusée de racisme par les *Canadiens*. Ceux-ci lui reprochaient son manque de loyalisme et de dévouement envers l'Empire britannique qui lui avait apporté, selon la propagande officielle, la liberté et la prospérité.

Au moment même où les descendants des premiers habitants européens du pays devaient s'expatrier, des millions d'immigrants, invités par le gouvernement d'Ottawa, venaient s'y installer. Les dirigeants les plus dociles et les plus myopes de la collectivité canadienne-française ne pouvaient s'empêcher d'y voir une politique de peuplement destinée à assurer la prédominance de la population anglophone. Sachant qu'ils devaient la subir puisque leur influence était presque nulle sur l'orientation politique et économique du Canada, ils recommandèrent à leurs compatriotes de maintenir un haut niveau de natalité. Quelques rêveurs soutinrent même que, grâce à « la revanche des berceaux », les Canadiens français constitueraient un jour la majorité de la population pancanadienne. Le mythe de la reconquête démographique continentale consola quelques générations. Les *Canadiens* eux-mêmes y crurent et dénoncèrent la menace d'une *French and Popish domination*.

Soumis aux déterminismes tragiques de leur histoire, les Canadiens français, réagissant comme tout autre groupe humain placé dans les mêmes circonstances, n'avaient pas renoncé à l'avenir. Ils s'efforçaient d'oublier les faits porteurs d'un message néfaste et s'accrochaient désespérément à tous les signes qui semblaient favorables. Au cours de ce pénible itinéraire qui ressemble à celui d'une épave abandonnée au jeu des flots, la France, ou l'image qu'ils en ont toujours entretenue, a constamment accompagné les Canadiens français. Crier leur attachement envers la France c'était pour eux une façon détournée de dénoncer l'occupant sans l'affronter directement. Cette attitude se manifesta éloquentement lors de la visite d'une frégate française au Québec en 1855. Le commandant de *La Capricieuse* et son équipage furent l'objet d'un délire collectif. L'alliance anglo-française durant la guerre de Crimée permettait aux Canadiens de crier « Vive la France » sans être accusés d'antibritannisme. Néanmoins, le gouverneur-général, Sir Edmund Walter Head, jugea provocant l'enthousiasme des Québécois francophones et en informa le gouvernement impérial. La défaite de la France en 1870 éprouva lourdement tous les Canadiens français.

Ceux-ci savent que, pour ne pas complètement perdre foi en eux-mêmes, ils ont besoin d'une France puissante, victorieuse, prospère et expansionniste. Il est évident que leur amour de la France n'est pas complètement désintéressé. Il est même ambivalent.

Un voyageur français de la fin du XIX^e siècle a bien saisi la mentalité particulière des Canadiens français d'alors qui n'avaient pas eu depuis la Conquête et l'occupation de leur ancienne patrie la liberté de se définir et de se réaliser comme collectivité distincte en Amérique du Nord. Étonné de constater que les monuments historiques de la ville de Québec, capitale d'un territoire où les francophones constituaient la majorité de la population, réunissaient Wolfe, Montcalm, Frontenac, les fleurs de lys, le lion britannique, les Français, les Canadiens et leurs ennemis, il écrit : « C'est d'abord singulier ce patriotisme mi-parti, cette association des vainqueurs et des vaincus dans une égale apothéose. On ne s'explique pas de suite cet état d'âme tel qu'il est véritablement — à la fois sentimental et rusé. Les Canadiens français aiment la France dont ils sont sortis, mais ils sentent la nécessité de ménager l'Angleterre. Ils se sont donc fabriqué une patrie fictive, honorant dans un même culte des gens qui se battaient avec fureur il y a cent cinquante ans. Mais l'amour de l'ancienne patrie est néanmoins mal endigué — surtout chez le populaire, plus généreux et moins compliqué. Il se déchaîne parfois furieusement autour d'un emblème, d'un vieux drapeau qui a abrité une victoire de Montcalm dans un lieu appelé Carillon, sur les bords du lac Champlain. Le peuple promène alors cette loque blanche fleurdelysée comme une relique à travers la ville avec des démonstrations qui ne doivent pas laisser de doute à l'Angleterre sur la sympathie qu'elle inspire »¹.

Quelques années plus tard, même si un Franco-Québécois, Sir Wilfrid Laurier, était premier ministre du Canada depuis 1896, André Siegfried constatait : « Malgré la fidélité raisonnée qu'elle témoigne à l'Angleterre, la masse des Français du Canada n'aimera jamais les Anglais »². L'auteur ne songeait pas aux habitants de l'Angleterre mais aux *Canadiens*. Par souci d'objectivité, il aurait dû ajouter que ceux-ci méprisaient leurs concitoyens francophones et souhaitaient leur disparition comme membres d'une collectivité distincte. La simple existence de celle-ci leur est toujours apparue comme un anachronisme folklorique qu'il faut tolérer avec paternalisme en attendant patiemment son extinction ou comme une conjuration menaçant l'unité du Canada anglais qu'il faut déjouer en réduisant les Canadiens français au statut d'une minorité linguistique impuissante non seulement dans l'ensemble de la Confédération canadienne mais à l'intérieur même du Québec.

*
**

1 VALBERT CHEVILLARD, *Paysages canadiens*, Paris, 1891, pp. 36-37.

2 *Le Canada : les deux races*, Paris, 1906, p. 136.

La première moitié du XX^e siècle a enfin forcé les Français de l'Amérique du Nord à interpréter lucidement l'itinéraire parcouru, à évaluer correctement les conséquences des déterminismes rencontrés et à prendre les décisions qui s'imposent. En Nouvelle-Angleterre et dans l'Etat de New York, les descendants contemporains des immigrants franco-qubécois de la période 1840-1930 sont devenus des *Americans* comme les autres. Les rêves de survivance et de conquête culturelle qu'ont entretenus quelques prophètes de l'ancien nationalisme messianique les font aujourd'hui sourire quand ils se donnent la peine d'interroger le passé. En général, comme tout immigrant qui poursuit sa promotion individuelle, ils préfèrent l'oublier. Dans la vallée du Mississipi, le voyageur constate que quantité de lieux géographiques aux noms français rappellent la présence franco-canadienne des XVII^e et XVIII^e siècles. Les annuaires du téléphone des principales villes de cette région de la Nouvelle-Angleterre contiennent de longues listes de patronymes d'origine française. Ceux qui les portent ne sont plus français mais par coquetterie ils n'ont pas encore anglicisé leur nom de famille. La majorité ne partage pas ce point de vue et il est à la fois triste et amusant de relever les MM. Baker (Boulangier), Butcher (Boucher), Clearwood (Boisclair), Greenwood (Boisvert), Burgess (Bourgeois), Drinkwater (Boileau), Drinkwine (Boivin), Welcome (Bienvenue) et autres. En Louisiane, quelques personnes bien intentionnées parlent ces temps-ci d'une renaissance française. Leur enthousiasme fait revivre les émotions qui animaient les missionnaires et les pèlerins de la franco-américanie à la fin du XIX^e siècle. Leurs prévisions se buteront aux mêmes obstacles. Une langue ne peut se maintenir et exprimer une culture que si ceux qui la parlent ont la liberté et les moyens d'exister comme collectivité distincte. Des individus isolés qui conservent par piété filiale ou par entêtement une langue en voie de disparition ne constituent pas une société.

Dans les provinces anglaises de la Confédération canadienne, la situation des quelque 500.000 Canadiens français qui ne sont pas encore complètement assimilés à la majorité *Canadian* est celle de toutes les minorités linguistiques vivant dans un milieu étranger et souvent hostile. Ils forment des ghettos à l'intérieur desquels ils parviennent à maintenir un mirage de la vie française. C'est en Ontario et au Nouveau-Brunswick que survivent les groupes francophones les plus importants. Les porte-parole les plus lucides des nouvelles générations chez les Franco-Ontariens et chez les Acadiens s'interrogent de plus en plus sur l'avenir de la culture française, comme expression d'un agir collectif, dans un milieu massivement anglo-nord-américain. Depuis la mise en vigueur de quelques mesures gouvernementales destinées à encourager le bilinguisme et le biculturalisme, ces flots francophones ont temporairement acquis une importance tout artificielle. Cela est dû à la conjoncture politique présente. Tentant de calmer l'opinion franco-qubécoise, le Canada anglais a décidé de se donner un maillage bilingue.

Quelques hommes politiques d'origine canadienne-française, disciples attardés de l'ancien nationalisme messianique, se prêtent à l'entreprise. Ils soutiennent que les Canadiens français doivent relever un défi continental en répandant leur culture d'Halifax à Vancouver et en forçant les *Canadians* à bâtir un pays nouveau où les citoyens francophones joueraient enfin un rôle de premier plan. Georges-Etienne Cartier, Adolphe Chapleau, Wilfrid Laurier, Ernest Lapointe, Louis Saint-Laurent, soit cinq générations d'hommes politiques fédéraux canadiens-français, auxquels il faut ajouter toute une succession d'orateurs, de poètes et de prédicateurs en veine d'éloquence, ont déjà proposé le même programme. Compte tenu des renseignements dont ils disposaient et de l'équipement mental de l'époque, il leur était permis d'entretenir certains mythes sur l'avenir des Français en Amérique du Nord. D'ailleurs, il faut se rappeler que le nationalisme messianique de la fin du XIX^e siècle et des débuts du XX^e s'appuyait sur l'apostolat catholique. De fait, l'Eglise québécoise a participé à la fondation et à l'organisation de presque tous les diocèses de l'Amérique du Nord. Ce succès envira temporairement les dirigeants de la collectivité. Si les *Canadians* semblent aujourd'hui prêts à consentir quelques sacrifices sur l'autel du bilinguisme c'est parce qu'ils ne craignent plus une *French and Popish domination*, ayant enfin constaté la faiblesse de la minorité francophone dans l'ensemble de la Confédération canadienne. Les plus machiavéliques, parmi lesquels se recrutent particulièrement les membres de la minorité anglo-québécoise qui se considère toujours comme l'héritière des conquérants de 1760, attendent beaucoup de cette nouvelle politique d'accueil linguistique. Ils calculent qu'en favorisant la mobilité continentale des Canadiens français à la recherche d'un emploi ou d'une promotion, elle assurera leur mise en minorité à l'intérieur du Québec, la seule région politiquement organisée où, grâce à une suite d'accidents historiques, ils sont demeurés jusqu'ici la majorité des électeurs. Privés de ce levier indispensable, les habitants francophones des dix provinces canadiennes, comme tous les autres Français de l'Amérique du Nord, seraient réduits au statut de simples immigrants condamnés à s'assimiler intégralement à la majorité. Leur histoire deviendrait celle de tous les autres groupes ethniques du Canada et des Etats-Unis qui se sont fondus dans le grand creuset qui a donné naissance à la civilisation nord-américaine.

*
**

Au Québec, un nouvel homme francophone nord-américain s'est affirmé depuis une génération. Libéré de la mentalité de minoritaire du Canadien français de la période 1840-1940, il se proclame Québécois. Le Québécois c'est celui qui a repris la tradition politique des Canadiens du XVII^e, du XVIII^e et de la première moitié du XIX^e siècle, de ces hommes et de ces femmes qui réclamaient leur liberté comme membres d'une collectivité distincte ayant le droit de bâtir elle-même

son avenir en Amérique du Nord. L'historien est ici en présence d'un phénomène de décolonisation ou de reconquête. Les principales étapes qui l'ont marqué dessinent un mouvement qui semble irréversible. Durant la Deuxième Grande Guerre, les Canadiens français du Québec purent mesurer la profondeur du mépris que leur portait le Canada anglais. Celui-ci renia cyniquement tous les engagements politiques qu'il avait solennellement pris envers le Québec. Lors du plébiscite de 1942, les Canadiens français refusèrent de se laisser intimider par la majorité *Canadian* qui ne négligea aucun moyen de pression et d'oppression pour leur arracher un vote favorable à la conscription militaire, contrairement aux promesses qu'ils avaient reçues. Un peuple, habitué de s'incliner devant ceux que leurs pseudo-dirigeants leur avaient appris à vénérer, lança à la face du Canada anglais et de ses propres élites traditionnelles un « Non » retentissant.

Six ans plus tard, le Québec adoptait un drapeau. Les premiers propagandistes du fleurdelysé avaient pris figure d'agitateurs et provoqué l'indignation ou le mépris de l'*Establishment* anglo-canadien et de ses associés canadiens-français. Depuis 1948, les Franco-Québécois ont commencé à croire qu'ils avaient reconquis leur territoire natal puisqu'ils lui avaient donné un emblème national. Lorsque le parlement fédéral, après un acrimonieux et long débat, fit enfin le choix d'un drapeau canadien, cette décision, qui, une génération plus tôt, aurait soulevé l'enthousiasme des Canadiens français, laissa les Québécois de 1965 complètement indifférents. Entraînés depuis le plébiscite de 1942 dans un processus graduel de désengagement vis-à-vis du Canada anglais, mouvement qu'avaient accéléré la politique autonome de Maurice Duplessis et les réformes audacieuses du gouvernement Lesage, leur attitude générale était devenue celle de citoyens qui ne se considéraient plus comme membres de l'union pancanadienne. L'année précédente, en boycottant la visite de la reine Elizabeth invitée au parlement québécois, ils avaient clairement manifesté leur opposition à la monarchie britannique et à tout ce que cette institution représente pour eux depuis la Conquête. Après deux siècles d'occupation étrangère, la minute de vérité avait sonné.

Personne n'a oublié les événements du mois de juillet 1967. La visite du général de Gaulle se transforma en une véritable consultation populaire. La masse du peuple québécois proclama sa foi en elle-même et en son avenir en acclamant l'homme de la destinée, celui que les Français de 1944 considéraient comme leur libérateur et qui avait présidé, après 1958, à une renaissance de la France en la sortant des ornières où l'avait conduite une politique colonialiste. Le leader prestigieux que les Québécois honoraient n'avait-il pas compris la volonté d'émancipation des anciens peuples coloniaux ? Ne devaient-ils pas également lui témoigner leur reconnaissance pour le nouveau départ que son gouvernement avait donné aux relations France-Québec ? De plus, les Franco-Québécois admiraient le seul chef poli-

tique du monde atlantique qui avait contesté l'hégémonie anglo-saxonne et dénoncé l'impérialisme des Etats-Unis. Le 24 juillet 1967 c'est le petit peuple, la majorité silencieuse, les fidèles descendants des Français de l'Amérique du Nord des XVII^e et XVIII^e siècles qui ont répété leur défi séculaire à la domination étrangère. Cette réaction imprévue et spontanée, dont tout observateur le moins attentif averti sentit le sens profond, scandalisa la caste des anciens notables du Québec et déclencha une colère rageuse chez les *Canadians*. Ceux-ci montrèrent au grand jour quels étaient leurs sentiments véritables à l'égard de leurs concitoyens francophones. Le malentendu sur lequel avait reposé jusqu'alors la fragile unité du pays avait pris fin. Les masques étaient tombés.

Les membres les plus perspicaces de l'élite anglo-canadienne se ressaisirent rapidement. Ils avaient compris qu'il fallait agir vite. Le plus urgent était d'amener les Franco-Québécois à se convaincre que le Canada pouvait encore devenir leur patrie. Le parti conservateur fédéral changea de chef. M. Robert L. Stanfield se montra prêt à admettre que le Québec n'était pas une province comme les autres. Il flirta même avec l'idée qu'il y avait peut-être deux nations au Canada. Ses bonnes dispositions provoquèrent une levée de boucliers chez les nationalistes *Canadian*. Ceux-ci l'accusèrent de desservir la *national unity* et de faire indûment la cour aux Québécois. Le parti libéral fédéral sut habilement profiter des circonstances. Ayant une fois de plus recours à la stratégie qu'il avait utilisée en 1887 et en 1948 — deux moments où les relations Québec-Ottawa étaient particulièrement tendues, il se choisit un leader d'origine franco-canadienne.

M. Pierre Elliott Trudeau se couvrit du manteau qu'avaient porté Wilfrid Laurier et Louis Saint-Laurent. Il reprit, sans rien y changer, les discours que leur avait inspirés l'ancien nationalisme messianique. Les Franco-Québécois l'écoutèrent poliment mais refusèrent de lui accorder la majorité de leurs votes aux élections de 1968. Les observateurs calculent que moins de 40 % des électeurs francophones du Québec ont alors donné leur appui au parti libéral fédéral. Wilfrid Laurier et Louis Saint-Laurent avaient toujours reçu, quant à eux, l'appui de la majorité de leurs compatriotes francophones du Québec. De son côté, la minorité anglo-québécoise se rallia massivement à l'homme en qui elle avait mis toutes ses dernières espérances. La majorité anglo-canadienne du pays se persuada qu'elle avait élu un premier ministre qui materait enfin le Québec et les Québécois. Les propagandistes du parti libéral fédéral et son nouveau chef ne négligèrent aucun moyen pour l'entretenir dans cette conviction.

Depuis deux ans, les événements se sont précipités. En octobre 1968, moins de quatre mois après l'élection de M. Trudeau, tous les groupes d'action politique favorables à l'indépendance nationale du Québec se fusionnèrent pour créer le Parti québécois que dirige M. René Lévesque. Cet homme, que les dix dernières années, sans

qu'il l'ait délibérément cherché, ont projeté à l'avant-scène, s'est gagné la confiance des nouvelles générations et de tous les Français contemporains de la vallée du Saint-Laurent qui refusent dorénavant de se considérer comme minoritaires au Québec. A l'automne de 1969, la jeunesse franco-québécoise exprima son profond mépris pour les anciennes classes dirigeantes prisonnières d'une évolution historique qu'elles n'ont jamais voulu analyser lucidement. Des milliers de jeunes ont envahi la place publique et manifesté pendant plusieurs jours pour proclamer leur opposition à une loi qui consacrait officiellement les privilèges linguistiques que la minorité anglo-québécoise s'était reconnus depuis la Conquête. En effet, le Québec est le seul territoire du monde où une minorité peut imposer sa langue aux immigrants qui s'y établissent et à la majorité qui y habite depuis douze générations.

Durant ces semaines fiévreuses, la masse du peuple se sentit solidaire des générations montantes. Celles-ci se montraient capables de se libérer des peurs qui avaient fait courber leurs devanciers. Plusieurs organisateurs syndicaux, qui s'imaginaient que seuls les intellectuels, les professeurs et les étudiants se préoccupaient des problèmes linguistiques et culturels, découvrirent avec étonnement que les ouvriers et les employés québécois se demandent de plus en plus pourquoi ils doivent souvent laisser leur langue maternelle au vestiaire de l'usine ou du bureau où ils travaillent. M. Robert Bourassa, le nouveau premier ministre du Québec, a déclaré que lui-même ne tolérerait plus cette situation. Ses partisans anglo-québécois n'en sont pas encore revenus ! Qui donc pourra maintenant les protéger ? Les Franco-Québécois seraient-ils donc tous des séparatistes ?

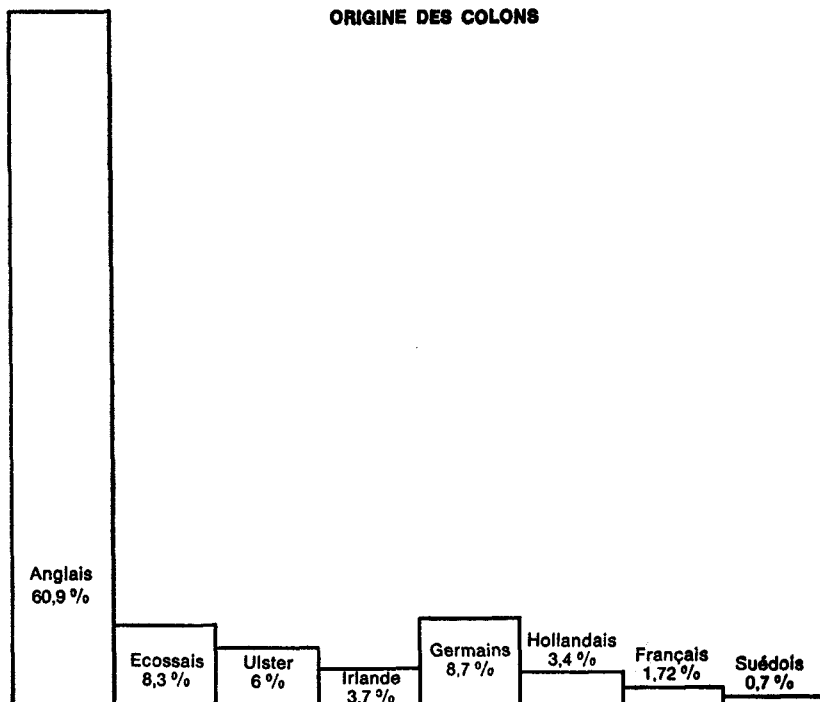
Enfin, les élections du 29 avril 1970 ont mis à nu toutes les divisions et toutes les contradictions de la société québécoise. Un nouvel alignement des groupes en présence et des mouvements politiques en opposition se précise de jour en jour. Le dernier affrontement entre les Français de l'Amérique du Nord et l'*Anglo-Saxondom* aura lieu au Québec, particulièrement à Montréal. L'histoire l'a voulu ainsi. Pour relever les défis des dernières décennies du XX^e siècle, les Québécois ont besoin de grouper toutes leurs ressources et comptent sur l'appui des nations de la francophonie, qui seules sont en mesure de comprendre leur itinéraire.

Annexe 1.

Population du Canada (1966)

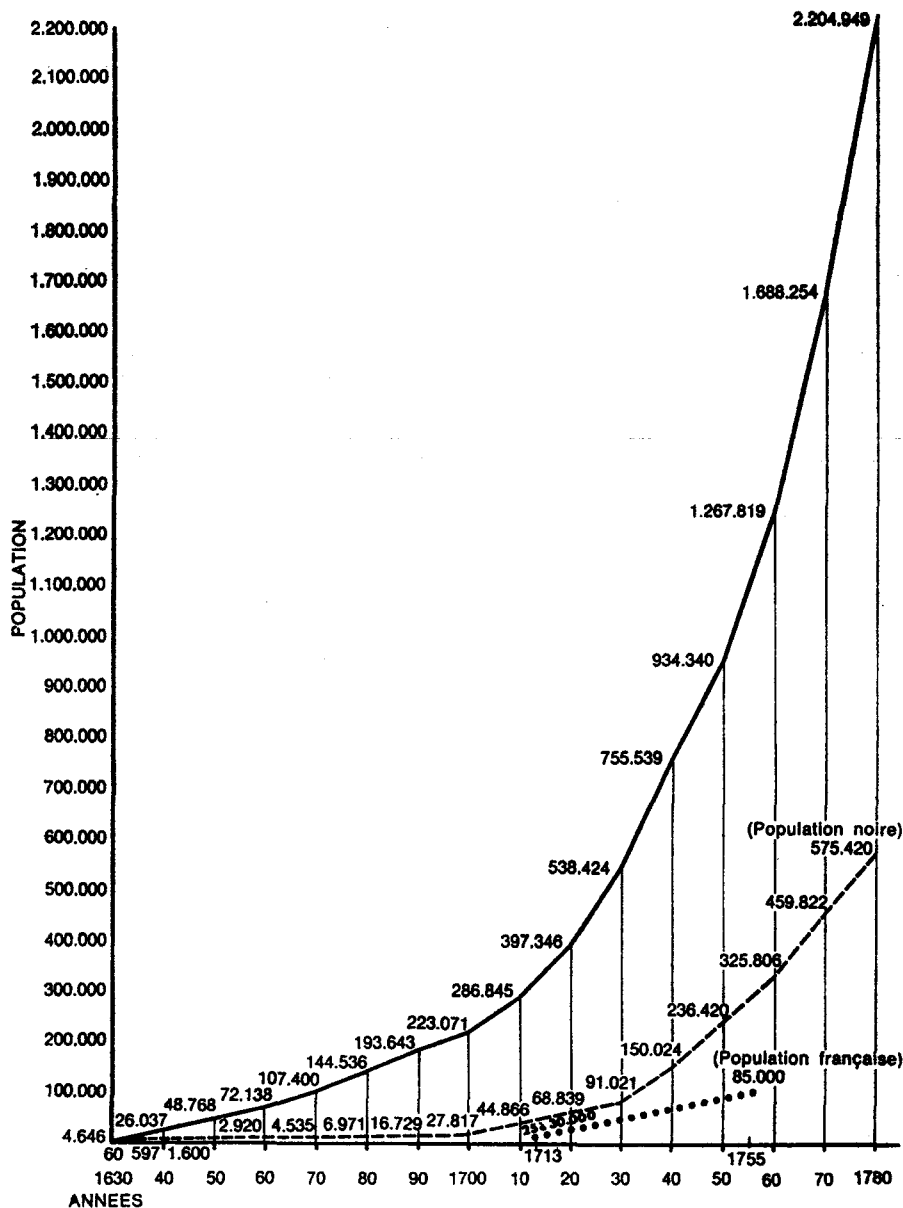
<i>Provinces</i>	<i>Population totale</i>	<i>Population moins les francophones d'origine *</i>	<i>Francophones d'origine *</i>	<i>Pourcentage de francophones par province</i>
Terre-Neuve	493.396	471.678	21.718	4,4 %
Ile-du-Prince Ed.	108.535	90.267	18.268	16,8 %
Nouvelle-Ecosse	756.039	661.858	94.181	12,4 %
Nouv. Brunswick	616.788	373.284	243.504	39,4 %
QUEBEC	5.780.845	1.142.058	4.638.787	80,2 %
Ontario	6.960.870	6.235.794	725.076	10,4 %
Manitoba	963.066	869.926	93.140	9,1 %
Saskatchewan	955.344	892.198	63.146	6,6 %
Alberta	1.463.203	1.365.878	97.325	6,6 %
Colombie br.	1.873.674	1.794.879	78.795	4,2 %
Canada entier	19.971.760	13.897.820	6.073.940	30,4 %

* *Francophones d'origine* : ne signifie pas qu'ils utilisent le français couramment.

ORIGINE DES COLONS

Annexe II

EVOLUTION DE LA POPULATION



Michel BRUNET.

de l'Académie canadienne-française et de l'Académie des Sciences d'Outre-Mer (France). Professeur titulaire au département d'histoire de l'Université de Montréal. Président de l'Institut d'histoire de l'Amérique française.

CULTURES ET SOCIÉTÉS :

LE POINT DE VUE D'UN HISTORIEN ¹

Est-il possible de dégager des modes d'analyse sur ce sujet à partir d'un dépaysement dans le temps, de la même façon que Jean-Pierre Chrétien, dans un récent numéro d'*Enseignement 70*², s'efforçait de le faire, dans l'espace, à propos de la culture africaine ? Sans vouloir attribuer aux événements de mai-juin 1968 une importance démesurée, reconnaissons que semblable question ne se serait pas posée auparavant de la sorte. Problème classique chez les sociologues et ethnologues. Mais le secret des traités de sociologie a été percé parce qu'il s'est produit en mai 1968 une sorte d'éclatement culturel dans l'enseignement secondaire et supérieur : ce qui était notre pain quotidien, à savoir la transmission d'une certaine culture, a été mis en accusation. Cette critique nous a tous touchés au plus vif. Il nous fallait savoir si nous, enseignants, étions purement et simplement des gens qui élaboraient et transmettaient la culture bourgeoise. C'est la question qui aujourd'hui nous inquiète, et mérite réflexion.

Les sociologues et les ethnologues se sont penchés sur ces questions. Mais les historiens, jusqu'à présent peu soucieux de méthodologie, ne se sont guère interrogés sur le sens du mot « culture » qu'ils utilisaient. Ils vivaient avec l'air du temps sur une notion de « culture », particulièrement floue ; et ceux qui enseignaient se considéraient comme cultivés. Mais dans quel sens ? L'identification « culture » et « haute culture » ne répond pas à la question ; ou alors il faut identifier « haute culture » avec « culture bourgeoise » en face d'une « culture de masse » et nous nous retrouvons toujours dans le même imbroglio. C'est ce nœud gordien qu'il faut trancher avec brutalité.

1 En septembre 1969, le groupe « Enseignement 70 » tenait sa session annuelle de Melun sur le thème « Quelle Culture ? ». Parmi les interventions de haute qualité et les discussions serrées qui s'y distinguèrent, nous avons relevé particulièrement l'exposé de M. R. MANDROU, professeur à la Faculté des Lettres et des Sciences humaines de Nanterre. Il nous a permis d'en publier le texte et nous avons cru bien faire d'y joindre un large passage du compte rendu de la discussion qui s'ensuivit. Nos lecteurs trouveront l'ensemble du compte rendu de la session dans le numéro spécial de « Enseignement 70 » (nos 38 et 39 de 1970). Merci à nos amis français du « Groupe de Recherche d'Enseignants », 94, rue N.D. des Champs, Paris VI. N.D.L.R.

2 Jean-Pierre CHRETIEN, *Culture européenne et culture africaine : sociétés et culture*, dans *Enseignement 70*, n° 34, mai-juin 1969.

I. — Définitions de base.

Abandonnons la notion de culture au sens de « culture savante » ou de « haute culture », au profit d'une définition ethnologique, à savoir le style de vie d'un groupe, la vision du monde et les comportements qu'elle implique, conscients et subconscients ; au total son mode d'existence.

Entendons par vision du monde un ensemble de connaissances sur l'homme, sur la société, le monde naturel, sur Dieu (nié, ou reconnu comme existant), les techniques acquises, admises ou subies pour maîtriser la nature et les hommes. En un sens cette définition rejoint celle de l'ensemble d'une civilisation. Elle implique la définition des rapports politiques, des rapports de production économique et des rapports sociaux ; la connaissance et l'exploration des valeurs reconnues et acceptées par le groupe et sur lesquels il fonde son éthique sociale (par exemple l'idée de race, de sang, d'honneur). Il s'agit d'insérer dans une recherche historique rénovée tout l'effort ethnologique afin de définir les cultures en éliminant les jugements de valeur ou préjugés, obligatoirement compris dans l'expression de « haute culture ». A l'intérieur de ce cadre, il existe une culture savante quand elle est reconnue par tout ou partie d'une société, une culture populaire de même, que les signes de reconnaissance soient positifs ou négatifs.

En ce domaine nous nous heurtons en permanence à des confusions redoutables : peut-on parler, par exemple, de la culture d'une société globale ? Une société globale du type de la France des XVII^e et XVIII^e siècles ? certainement pas. C'est pourquoi il faut distinguer. Dans une société où il n'y a pas d'homogénéité sociale, il n'y a pas d'homogénéité culturelle. C'est pourquoi il est peut-être possible de parler de culture pour une tribu ou un petit groupe qui présente, au moins apparemment, une homogénéité sociale. Mais pour les sociétés occidentales d'hier et d'aujourd'hui, il n'est pas admissible de parler de la culture française du XVII^e ou du XX^e siècle. Il y a des cultures françaises, l'ensemble constituant, si l'on veut, une civilisation française. Il existe dans les sociétés hiérarchisées, accablées d'un lourd passé, des niveaux culturels, variables, différents les uns des autres. La culture est en effet un élément essentiel de différenciation sociale. Qu'il s'agisse de la noblesse médiévale ou de la bourgeoisie du XX^e siècle, une prédominance culturelle était un élément de différenciation par rapport à ceux qui étaient exclus, tenus à l'écart. Ceux-ci se trouvaient alors dévalorisés par rapport à l'ensemble de la société, du fait de ce statut culturel, de ce qu'ils se savaient hors du système supérieur. Toute société se définit culturellement par une classe dominante qui impose ses modèles et ses valeurs, avec plus ou moins de conviction, et essaye de les faire adopter par les groupes dominés, en tout ou en partie.

L'expression de niveau culturel permet de bien situer les différents plans : il s'agit de définir les niveaux culturels des groupes dominants et des groupes dominés, de suivre leurs rapports, d'étudier le dialogue entre culture savante et culture populaire, etc. Mais une autre notion est tout aussi essentielle, celle de modélisation culturelle : c'est-à-dire le rôle de la transmission culturelle, et corrélativement celui de la pérennité culturelle ; c'est pourquoi il faut reconstituer l'action des éducateurs et des éduqués, de la famille, de l'école ; l'influence de la communauté de base, ses exigences, ses normes, etc.

Aujourd'hui, l'école joue un rôle essentiel dans le domaine de la transmission parce qu'elle est une institution reconnue, parce qu'elle dispose de moyens cohérents dont la famille et les communautés de base manquent. Or dès l'instant que se pose le problème de savoir quels sont les contenus culturels et quels sont les modes de transmission utilisés par un appareil institutionnel, nous entrons dans un domaine à peu près négligé par la recherche. Il a fallu les ébranlements de ces dernières années — et en particulier l'explosion scolaire — pour que commencent ces recherches, en France du moins.

Il ne paraît pas contestable que la III^e République ait eu un programme éducatif qui représentait l'idéologie de la bourgeoisie libérale mise en place au lendemain de la Révolution et tout au long du XIX^e siècle. Les instituteurs de la III^e République ont, jusqu'à la première guerre mondiale, accepté cette idéologie sans sourciller et s'en sont faits les vecteurs pour la population française tout entière. Au delà de 1920, c'est fini et là se produit un des premiers décalages qui nous conduit à mai 1968, à partir du moment où les instituteurs ont décidé qu'ils pouvaient mettre autre chose dans leur enseignement que les convictions républicaines et la croyance au progrès acceptées avec la foi du charbonnier dans les années 1880-1914.

Mais parler ainsi de modèle de transmission pédagogique est assez facile. Pour faire l'analyse des contenus culturels et mesurer l'efficacité de cette modélisation, l'historien se heurte vite à des écueils difficiles à surmonter : jusqu'ici la recherche ne s'est pas tellement préoccupée de ces problèmes et il faut aller à l'aveuglette. Le drame est aujourd'hui de travailler à chaud, dans la situation critique qui est la nôtre ; parler de modélisation ou d'universalisme d'une culture demande de longues analyses que nous ne sommes pas capables de faire dans l'instant faute de recherches antérieures nécessaires. C'est pourquoi l'analyse de situations antérieures peut nous aider à éclairer ces problèmes.

II. — Un exemple historique.

Prenons le cas de la noblesse française au XVII^e siècle et au début du XVIII^e siècle. Elle se divise au temps de Louis XIV en deux parties

essentielles : la noblesse traditionnelle, d'épée, qui prétend avoir de **grands ancêtres** ; une nouvelle noblesse, les robins, qui s'est constituée au Moyen Age et au XVI^e siècle et ne s'est cristallisée qu'au début du XVII^e siècle lorsqu'une décision de Henri IV accorda l'hérédité automatique en 1604 à certaines de ces fonctions.

Leur statut économique pouvait être identique et les intérêts communs. Jusqu'en 1730 environ, ces deux noblesses n'ont pas vraiment fusionné : or ces deux groupes sociaux, homogènes et concurrents, ne participent pas de la même culture :

- la noblesse d'épée est héritière de la chevalerie. Elle détient depuis toujours les privilèges du duel, de chasse, de tournoi, etc. L'oisiveté est pour eux, sacrée et à travers elle toute une vision du monde se révèle : y déroger entraîne la perte de la qualité noble. D'où le mépris de ceux qui travaillent : les mécaniques, les gens vils.
- or les robins, nobles aussi, ne peuvent bénéficier du droit de chasse que si leurs terres sont nobles aussi ; voulant vivre noblement, ils travaillent cependant, parce qu'ils sortent de la bourgeoisie. Ils sont conseillers dans un Parlement par exemple. Ils disposent de grands loisirs, car le roi ayant besoin d'argent, multiplia la vente des charges ; les conseillers au Parlement travaillaient ainsi seulement la moitié de l'année, voire le quart. Ils se retrouvaient pendant le reste du temps dans l'état du noble d'épée ; mais ils consacrent ces loisirs à la vie intellectuelle dans les sociétés savantes, les académies.

Donc, entre épée et robe, la différenciation essentielle est culturelle ; elle est fondamentale, car c'est par elle que les deux groupes demeurent hétérogènes. Leur consommation culturelle n'est pas la même : les nobles d'épée achètent les romans de chevalerie où ils retrouvent le récit de leurs antécédents historiques, les nobles de robe des livres de mathématiques, d'agronomie.

Comment interpréter ces différences ?

Le premier plan d'analyse est « descriptif » : pour comprendre un groupe social, il faut commencer par décrire ses représentations et ses comportements par l'analyse de ses expressions culturelles. On peut prendre par exemple la correspondance de Mersenne ou les manuscrits de la Bibliothèque Nationale des frères Dupuy : ils donnent l'énumération des participants à ces réunions, leurs qualités, leur rôle... Par représentations et comportements, il faut évidemment entendre les modes de vie (par exemple valeur reconnue à l'argent, relations sociales) et les différenciations sociales.

Second plan ; il faut reconstituer ce qui différencie un groupe par rapport aux autres, selon deux pôles d'analyse : l'imitation et la distanciation. Dans la société d'Ancien Régime, la distanciation est

plus importante, mais l'imitation existe, exprimant un désir de fusion : ainsi les robins achètent des terres nobles et se mettent à vivre sur leurs terres comme des nobles d'épée. Par contre, et c'est un phénomène de distanciation, la noblesse d'épée proteste contre l'existence même des nobles de robe, récusé leurs préséances dans les processions, refuse l'assimilation et exerce une pression sur le gouvernement de Richelieu et de Colbert, pour obtenir d'eux la création de commissions d'enquête chargées de distinguer les vrais nobles des faux. Au XVIII^e siècle, sur ce plan, les choses ont quelque peu changé : des robins alors se flattaient de ne pas appartenir à la noblesse d'épée, et accusent la différenciation. Mais au XVII^e siècle, les deux mouvements existent.

Enfin il convient d'accorder une attention particulière aux modalités de la transmission culturelle. Bien des notations pertinentes en ce sens, se trouvent dans l'ouvrage d'Ariès sur l'enfant et la famille sous l'Ancien Régime, et dans celui de Snyders sur la pédagogie. Selon ce dernier, les Jésuites ont été un instrument d'assimilation culturelle entre les deux noblesses et même d'une partie de la bourgeoisie : il y avait dans ces collèges des Jésuites à côté du programme humaniste, un enseignement de l'escrime, du cheval, etc. C'est-à-dire l'apprentissage de comportements culturels nobiliaires qui pouvaient faciliter le passage d'un groupe à l'autre. Mais il faudrait étudier les clientèles : quel milieu fournit la clientèle des Jésuites ? Celle des Oratoriens, des Jansénistes ? Quelles sont les exclusions ? Peut-être découvrirait-on une différenciation sociale des collèges de ce point de vue.

Telles seraient les voies, qui peuvent être balisées à partir de cet exemple.

En guise de conclusion provisoire : quand les historiens travaillent, ils font beaucoup d'histoire économique et politique, mais très peu d'histoire culturelle. L'analyse socio-culturelle n'est pas intégrée à une analyse historique globale.

Or les valeurs communes d'un groupe font partie du patrimoine culturel de la société globale. Il n'y a certes pas de classes sociales étanches, sans possibilité d'intercommunicabilité. Mais si la culture est un patrimoine sociologiquement définissable, est-ce un patrimoine sécable à l'infini en autant de sous-groupes que de sous-groupes sociaux ou bien est-ce un magma ? C'est poser le problème des rapports entre culture globale et société globale, et d'autre part les différenciations sociales. Les romans de chevalerie font aussi la joie des veillées des chaumières et non pas seulement des châteaux. Faut-il mettre l'accent davantage sur la circulation culturelle dans la société (la culture) ou sur les différenciations culturelles (les cultures) ? Dans la société française d'Ancien Régime, les différenciations sont plus importantes.



DISCUSSION.

Le débat a d'abord porté sur l'exemple présenté par Robert Mandrou, qui a apporté à cette occasion des précisions :

- Entre noblesse de robe et noblesse d'épée, il n'y a pas de *différenciation religieuse*. Dans cet ordre d'idées, Goldman⁴ avait voulu, il y a quelques années, reconnaître aux robins l'exclusivité du jansénisme. Cette assimilation un peu rapide ne cadre pas avec ce que nous savons de la sociologie du jansénisme.
- Par ailleurs, *les deux noblesses ne sont pas sur pied d'égalité* : la noblesse d'épée s'estime et est juridiquement estimée supérieure à la nouvelle noblesse. Et si nous voyons quantité de robins qui essaient de « vivre noblement », nous ne voyons pas avant le début du XVIII^e siècle des nobles d'épée soucieux de vivre à la façon des nobles de robe.
- Il y a bien sûr d'autres *modalités de transmission culturelle* au XVII^e siècle que l'enseignement : les agents sont multiples (famille, confréries religieuses, etc.). Par ailleurs, les Jésuites dont les positions étaient contestées en France ont cherché à les consolider par une action en direction des deux noblesses et de la haute bourgeoisie, créant ainsi indirectement un foyer d'assimilation à la fois par leur recrutement, par leurs méthodes pédagogiques et leurs programmes.
- La Monarchie a enlevé à la noblesse traditionnelle une partie de ses responsabilités pour les donner à la bourgeoisie qui devient par cette voie noblesse de robe. Mais cela ne signifie pas pour autant que la Royauté ait récusé la noblesse d'épée : elle continue à la défendre et elle lui a conservé maints privilèges. D'autre part, *les ambitions politiques de la noblesse traditionnelle et de la bourgeoisie se nourrissent de représentations de l'Etat et de la Société qui ne sont pas identiques*.

Pour la noblesse d'épée, l'idéal social est une mythique ancienne monarchie dans laquelle les nobles sont les égaux du Roi. C'est à cette situation qu'elle veut « retourner », même si elle n'a jamais réellement existé. L'idéal social et politique de la noblesse de robe est tout autre chose : c'est une monarchie tempérée à la Montesquieu où joueraient un rôle non seulement les nobles d'extraction, mais aussi la nouvelle noblesse de robe. Enfin, même si Colbert est de souche bourgeoise, il n'y a pas à son époque une politique royale de dépouillement de la noblesse au profit de la bourgeoisie.

- La culture aristocratique traditionnelle n'est pas proprement *rurale*, dans la mesure où il existe une cour auprès du Roi — en attendant Versailles — et où les villes de Province se développent attirant

⁴ Le Dieu Caché, Paris 1955, 456 p.

les nobles traditionnels qui s'y font construire des hôtels particuliers. Restent à la campagne ceux qui n'ont pas les moyens financiers de ce mode de vie. Malgré sa cohérence profonde, il existe au XVIII^e siècle des dénivellations culturelles sensibles à l'intérieur de ce groupe. C'est pourquoi il serait simpliste d'admettre que niveau culturel et groupe social dans son ensemble coïncident. Par contre, la culture robine est *urbaine*, même si les robins achètent des terres nobles.

Puis la discussion porte sur les problèmes généraux ainsi soulevés par cet exemple.

R. Mandrou s'explique d'abord sur les expressions comme *milieu*, *groupe*, *classe*, *ordre*. Elles ne sont pas équivalentes. Par classe, on entend un groupe qui a une homogénéité économique et culturelle suffisante pour qu'il y ait conscience de classe par rapport au reste de la société. Les expressions de *groupe* ou de *milieu* sont plus lâches et plus neutres. La notion d'*ordre* enfin est une expression juridique propre à l'Ancien Régime pour désigner une hiérarchie officiellement reconnue. Comme cette société n'est pas simple, il est nécessaire de superposer, lorsqu'on veut rendre compte des réalités sociales, ces expressions de groupe social, d'ordre et de classe.

Les analyses culturelles ne peuvent pas se faire exclusivement en termes de classes, précisément parce que le degré de cohérence et de conscience des différents groupes constitutifs de la société d'Ancien Régime est très inégal. Ainsi pour la noblesse d'épée traditionnelle, qui se défend, qui croit savoir d'où elle vient, qui sait ce qu'elle a perdu et contre qui elle combat, il y a conscience de classe et l'analyse en terme de classe est valide. Pour les milieux populaires et pour une bonne partie de la bourgeoisie commerçante, il n'en est pas de même. Dès lors l'historien est obligé de naviguer au plus près et de faire des analyses de classe, de milieu de vie, de groupe, selon les cas, sinon il tombe dans un dogmatisme qui voit partout des classes ou qui n'en voit jamais, ce qui, historiquement parlant, est un non-sens.

L'expression « culture de classe » au sens le plus neutre qui soit suppose l'emploi du terme de classe dans la mesure où le groupe social qui la constitue présente une conscience de ses intérêts propres, de son rôle dans le pays où il vit ; et que cette conscience de son rôle social s'appuie sur une conscience de différenciation culturelle. Le sentiment d'être possesseur d'une culture supérieure et d'être appelé, en tant que tel, à diriger le pays constitue un élément de cohérence pour la bourgeoisie de l'époque de Louis-Philippe : il importe peu que ce soit une idée fausse, car il n'existe pas de moments de l'histoire de l'humanité où une partie de la société, quand ce n'est pas la société entière, ne vit pas avec des idées fausses (cf. les Allemands de l'époque hitlérienne et l'idée de race). La noblesse traditionnelle vivait

aussi avec l'idée fausse qu'elle avait été la seule classe dominante de la France médiévale ; qu'elle avait eu à ce moment-là un rôle politique, administratif, judiciaire et économique dirigeant dont elle avait été dépouillée. Sa revendication fondamentale était de retrouver cette situation, en luttant contre les rois, contre les bourgeois, et la monarchie, le cas échéant. Cette cohérence interne explique que ces représentations aient duré aussi longtemps. On peut appeler culture de classe en la circonstance, l'ensemble de ces représentations, de ces survivances anachroniques et mythiques dont ils nourrissaient leurs revendications politiques, mais aussi leurs comportements quotidiens. Lorsque dans une procession, le noble exige un ordre de préséance strict son comportement exprime en quelque sorte un aspect essentiel de sa culture de classe.

Au XVII^e siècle, la noblesse d'épée est une classe dominante menacée. Il n'y a pas équivalence entre *culture de classe* et *culture dominante*. Existe-t-il d'ailleurs des exemples qui permettraient de constater une telle coïncidence ? Toutes les sociétés sont pourries de contradictions qui interdisent les analyses simplistes. Ainsi les révoltes populaires du XVII^e siècle sont des révoltes aveugles, non seulement parce que les processus de différenciation entre dominants et dominés ne sont pas aussi élucidés pour les contemporains que nous pourrions le croire. Nous distinguons bien les différences de niveaux de vie et de niveaux culturels, mais nous discernons mal les phénomènes de transgression.

La fascination de la noblesse d'épée dans la société d'Ancien Régime est d'ailleurs quelque chose d'exorbitant, dont nous n'avons pas les représentations équivalentes aujourd'hui, dans quelque société contemporaine que ce soit. Cette fascination est liée à un passé très lointain, sacralisé par les institutions, par l'Eglise et par les représentations mentales qui circulaient en dehors de la classe dominante.

Par conséquent la domination de la noblesse traditionnelle ne souffre guère de contestation au XVII^e siècle. Cela ne signifie pas qu'il n'existait pas de contestation, mais que l'imitation l'emporte alors sur la différenciation sociale. Dans d'autres sociétés, il en sera autrement.

Cependant l'imitation ne joue pas toujours du bas de la pyramide sociale vers le haut. Dans le cas de la culture populaire, telle que nous la saisissons à travers les livres de la Bibliothèque bleue de Troyes nourrie de romans de chevalerie, il est bien entendu que la communication se fait du haut vers le bas et que ce sont les modèles sociaux de la noblesse qui sont donnés en exemple aux milieux populaires. Mais lorsque, par contre, quelques décennies après la Révolution, le même répertoire alimente par l'intermédiaire des nourrices du XIX^e siècle le conscient et le subconscient des enfants de la bonne société française, et en particulier parisienne, jusqu'à Proust inclusive-

ment qui cite la littérature de colportage à plusieurs reprises, le mouvement se fait alors de bas en haut.

Mais, pour revenir au XVII^e siècle, la modélisation culturelle est imposée alors par le groupe dominant, et de manière exclusive, ce qui ne correspond pas à la situation française du XX^e siècle. Il existe aujourd'hui des antagonismes culturels qui s'expriment et s'équilibrent, alors qu'au XVII^e siècle, il n'y a pas de groupe social qui puisse prétendre diffuser une culture antagoniste de celle de la classe dominante.

En ce qui concerne les rapports entre contenus culturels et processus de transmission, il est clair qu'il y a, sur le plan de la modélisation pédagogique, une relation étroite entre les modes de transmission choisis par les Jésuites (par exemple, le système de l'émulation : compositions, classements) et les contenus culturels (exercices d'équitation, escrime, le mode de la *disputatio*, la représentation théâtrale) : tout cela est d'une immédiate cohérence.

Poussant plus loin l'analyse, R. Mandrou est partisan de démystifier l'expression de *culture globale* ou d'*unicité de la culture pour une société globale*. Là se situe le vrai problème aujourd'hui. Au niveau du langage courant, cette notion était sous-entendue par les slogans de mai 1968 et la contestation du rôle de la télévision, mise en question comme un instrument de la classe dominante utilisé pour imposer des schèmes culturels à l'ensemble de la société. Cette notion est aussi admise par l'expression « la civilisation française » ou « la culture française » ; sous prétexte que nous parlons la même langue, alors qu'il suffit de dire trois phrases dans une conversation de compartiment de chemin de fer pour être compris de travers. C'est pourquoi, R. Mandrou récuse pour sa part les modes d'analyse qui se situent au niveau du culturel global ; il préfère argumenter à partir de groupes sociaux porteurs d'un horizon mental particulier, d'un niveau culturel propre, pour définir très précisément ce dont on parle et mieux voir alors les intercommunications qui existent. Les termes de patrimoine et de magma culturel employés dans leur sens courant, sont utilisés dans ce cas comme repoussoirs.

Autre problème : *quels sont les facteurs d'évolution d'une culture ?* Il n'y a pas de réponse univoque sur ce point faute de travaux d'historiens. Cependant si l'on s'en tient au secteur religieux, les marginaux y tiennent incontestablement un rôle moteur de contestation. Mais le marginal social est tout aussi important : Mme de Sévigné est presque une marginale sociale, lorsqu'elle préfère demeurer sur ses terres plutôt que de résider à la Cour. C'est une hérétique par rapport à l'ordre imposé par Louis XIV. Elle n'a pas fait école, bien sûr, mais voilà un exemple de contestation sociale et culturelle. Les hérétiques de tous genres ne sont cependant pas les seuls facteurs d'évolution. Dans la société d'Ancien Régime qui reposait sur la valeur reconnue de la sacralisation de la personne royale, assassiner un roi entame

un processus de désacralisation qui s'affirme après la fuite du Roi à Varennes. Autre exemple : la culture traditionnelle des juristes français dans le domaine de la sorcellerie et des croyances en Satan, et les facteurs qui sont intervenus de 1620 à 1640 pour faire régresser ces croyances⁵.

Enfin, si les historiens ont à faire un effort pour les rapports entre *cultures* et *sociétés* dans les sociétés anciennes, ce n'est pas simplement pour mettre à l'épreuve des modes d'analyse susceptibles de servir à l'analyse contemporaine. La finalité du travail de l'historien est de rendre compte du passé pour permettre l'élucidation du présent. Or celle-ci n'est possible que par l'intermédiaire d'une conception de l'explication historique qui rende compte de l'ensemble du devenir d'une société déterminée, et d'abord, pour nous, de la société française. Comment le faire sans prendre en charge non seulement les rapports de production, mais aussi l'évolution des rapports culturels ? Et ceci est indissoluble. Il n'est pas possible de rendre compte ni de l'état de la société française en 1660, ni du devenir de cette société jusqu'à nos jours, si ce n'est par une dialectique de l'ensemble qui informe cette explication. Le problème est alors celui de la place du culturel dans l'ensemble de l'explication : s'il est assez clair que pour nos sociétés contemporaines, où l'économique pèse de plus en plus lourd, on peut faire à l'explication socio-économique la part belle — encore que R. Mandrou ne soit pas convaincu qu'il faille rejeter le reste aux orties —, dans les sociétés d'Ancien Régime, le poids de l'économique n'est pas aussi lourd, ni aussi dominant qu'on veut le dire. Et les parts respectives d'explications ne sont pas les mêmes dans une société archaïque et dans une société contemporaine, mais dans aucun cas il n'est question d'éliminer l'un ou l'autre. D'ailleurs mai 1968 est une assez belle démonstration : lorsqu'on néglige le culturel, le culturel se venge !

R. MANDROU

⁵ R. MANDROU, *Magistrats et Sorciers au XVII^e siècle*, Paris, Plon, 1968.

L'IMPLANTATION DU RESEAU FERROVIAIRE BELGE DANS LA REGION SITUEE AU SUD DU SILLON SAMBRE-MEUSE

Les divers aspects et conditions de l'implantation du réseau ferroviaire d'une région constituent un des multiples volets de l'étude géographique des chemins de fer.

Ces divers aspects comportent tout d'abord l'analyse des conditions d'implantation et du processus de l'établissement du réseau ; ils s'appliquent également aux diverses modalités de la desserte ferroviaire et à l'analyse du trafic et des relations entre le chemin de fer et la vie régionale.

Comme la présente étude est essentiellement destinée à des historiens, nous analyserons les conditions et le processus d'implantation du réseau¹. D'autre part, la région étudiée est celle qui s'étend au sud du sillon Sambre-Meuse ; la ligne Jeumont-Namur-Liège, prolongée par le tronçon Liège-Visé, qui en constitue la limite septentrionale, a été englobée dans l'étude.

1. Origine du réseau.

Pour mieux éclairer la situation et l'état des esprits à l'époque de la construction des diverses lignes de chemin de fer, un bref aperçu historique s'impose.

1.1. Cadre général.

Les chemins de fer ont trouvé dès leur origine un terrain propice en Belgique pour leur développement. En effet, sous la pression des

¹ Cette étude est basée sur une dissertation présentée en 1966 au doctorat en Sciences géographiques de l'Université de Liège et intitulée *Contribution à la géographie des chemins de fer belges au sud de l'axe Sambre-Meuse* ; de plus, elle est surtout axée sur le chapitre 1 (Origine du réseau) de la première partie et résume fortement les chapitres 2 à 5 de cette première partie. D'autre part, les parties 1 et 3 traitent du réseau et des relations avec la vie régionale ont fait l'objet de deux publications antérieures : *Les chemins de fer dans la province de Luxembourg : aspects géographiques*, dans *Annales du Cercle Wallon d'Arion*, tome V, 1968, pp. 11-65, et *Les chemins de fer dans l'Entre-Sambre-et-Meuse : aspects géographiques*, dans *Le Guetteur Wallon*, 1968, n° 4, pp. 113-135 ; 1970, n° 2, pp. 53-67 et 1970, n° 3, pp. 86-93. Une autre publication porte sur l'analyse du trafic *Le trafic ferroviaire belge dans la région située au sud du sillon Sambre-Meuse en 1967*, dans *Bulletin de la Société Belge d'Etudes Géographiques*, t. XXXVIII, 1969, n° 1, pp. 23-53 et dans *Travaux Géographiques de Liège*, n° 155, 1969. Par ailleurs, le tout a été résumé dans *Les chemins de fer belges au sud du sillon Sambre-Meuse : problèmes géographiques*, dans *La Géographie*, 19^e année, n° 75, 1967, pp. 195-206, et dans *Travaux Géographiques de Liège*, n° 154, 1968.

nations voisines, la Belgique accepte le traité des XXIV articles, le 15 novembre 1831 ; elle s'engage ainsi à relier l'Escaut au Rhin par une voie ferrée indépendante et à rétablir les anciennes relations commerciales avec l'Allemagne.

Pour assurer à cette ligne un trafic maximum, le trafic définitif établi par Simons et de Ridder joint Anvers à Tirlemont, Liège, Verviers, Aix-la-Chapelle et Cologne ².

Cependant, dès 1843, le Gouvernement, qui a construit et exploite les meilleures artères du réseau, abandonne à l'industrie privée l'établissement de lignes qu'il considère comme accessoires. De plus, il se désintéresse de la construction de lignes nouvelles et encourage les capitaux privés à concourir au développement du réseau national.

C'est ainsi qu'en 1845 ³ commence la période des concessions anglaises. A ce moment, rien n'existe encore dans le sud du pays, hormis la ligne de la Vesdre. Namur n'est atteint que par la voie détournée de Braine-le-Comte-Manage.

Mais, à partir de 1890, sous l'effet de l'opinion publique, l'Etat rachète systématiquement les lignes concédées ; des raisons politiques (crainte de voir passer les lignes entre les mains de sociétés étrangères) et économiques (dangers d'influence de la part des compagnies étrangères et absence d'unification des tarifs et de coordination dans l'établissement des horaires) sont à l'origine de ce mouvement. Avant la première guerre mondiale, l'Etat belge a ainsi repris l'exploitation de toutes les lignes, sauf celles du Nord-Belge (Liège-Namur-Givet, Charleroi-Erquelines et Mons-Quévy) et des compagnies Malines-Terneuzen et de Chimay. En outre, à partir de 1914 s'ajoutent au réseau belge les lignes des territoires d'Eupen, Malmédy et Saint-Vith, les lignes de jonction de ces territoires avec le réseau belge et les lignes Orgeo-Muno et Saint-Trond-Visé-Montzen.

En 1926, l'Etat belge crée la Société Nationale des Chemins de Fer Belges (S.N.C.B.) qui est chargée de l'exploitation des chemins de fer. Cette société poursuit la politique de rachat des lignes pour le compte de l'Etat belge. C'est ainsi que, pendant la seconde guerre mondiale, elle est amenée à assurer l'exploitation des lignes du Nord-Belge, de la Compagnie de Chimay et celles appartenant à la Compagnie Malines-Terneuzen ⁴. Pour les lignes du Nord-Belge, la reprise a été décidée par l'occupant qui, pour ses transports militaires, ne vou-

² SIMONS et DE RIDDER, *Mémoire à l'appui d'un projet d'un chemin à ornières de fer à établir entre Anvers, Bruxelles, Liège et Verviers, destiné à former la première section de la nouvelle route d'Anvers à Cologne*, dans *Le chemin de fer belge ou recueil des mémoires et devis pour l'établissement du chemin de fer d'Anvers et Ostende à Cologne, avec embranchements de Bruxelles et de Gand aux frontières de France*, Bruxelles, 1836.

³ M. A. STEVART, *Chemins de fer*, dans *Patria Belgica*, T. 2, Belgique politique et sociale, Bruxelles, 1873, p. 841.

⁴ F. DELORY, *Les finances des chemins de fer belges*, dans *Histoire des Finances Publiques en Belgique*, Bruxelles, 1955, pp. 117-118.

lait traiter qu'avec une seule société. Donc, bien qu'effective dès le 10 mai 1940, l'opération n'est devenue officielle qu'en 1946.

En résumé, la trame du réseau ferroviaire est constituée, d'une part, par des lignes ouvertes à l'exploitation avant 1843 par l'Etat belge (par exemple, la ligne de la Vesdre et la ligne Charleroi-Namur) et, d'autre part, par celles créées de 1845 à 1870 par de grandes compagnies telles l'Est-Belge, le Nord-Belge et la Grande Compagnie du Luxembourg. Les autres lignes, plus récentes, n'ont généralement qu'un rôle secondaire et ont été construites pour le compte de l'Etat belge ⁵.

1.2. Lignes principales.

Tableau I

DATES D'INAUGURATION OU DE MISE EN EXPLOITATION DE LIGNES OU DE SECTIONS DE LIGNES

<i>Années</i>	<i>Sections de lignes ou lignes</i>
1843	Liège-Welkenraedt-Aix-la-Chapelle Charleroi-Namur
1848	Charleroi-Walcourt Berzée-Laneffe Walcourt-Morialmé
1851	Namur-Val-Benoît-Liège-Guillemins Flémalle-Haute-Ougrée-Liège
1852	Charleroi-frontière française (Jeumont)
1854	Walcourt-Mariembourg-frontière française (Vireux) Walcourt-Florennes Mariembourg-Couvin Froidmont-Philippeville
1855	Pépinster-La Reid-Spa Châtelineau-Morialmé
1858	Namur-Arlon Mariembourg-Chimay
1859	Arlon-Sterpenich Chimay-Momignies
1861	Liège-Maastricht
1862	Arlon-Athus Morialmé-frontière française (Givet) Namur-Dinant
1863	Athus-frontière française (Longwy) Dinant-frontière française (Givet)

⁵ Orientation bibliographique générale de la description historique du réseau ferré dans le sud du pays en plus des ouvrages mentionnés pour l'aperçu historique :

E. DE LAVELEYE, *Histoire des 25 premières années des chemins de fer belges*, Bruxelles, 1862.

F. LOISEL, *Annuaire spécial des chemins de fer belges*, 15 T., (de 1835 à 1890 inclus), Bruxelles, 1867-1892.

1864	Mariembourg-Doische Eupen-Herbesthal
1866	Doische-Hastière. Trois-Ponts-Stavelot Marloie-Liège
1867	Spa-Trois-Ponts-Trois-Vierges Momignies-Anor
1869	Libramont-Bastogne
1870	Welkenraedt-Henrichapelle-Plombières
1871	Moresnet-La Calamine
1872	Plombières-Gemmenich-Aix-la-Chapelle Statte-Modave
1873	Chênée-Micheroux Marbehan-Virton
1874	Athus-Rodange
1875	Thuillies-Berzée Micheroux-Herve
1877	Modave-Ciney
1879	Battice-Dison-Verviers Tamines-Mettet Athus-Izel
1880	Jemelle-Rochefort Izel-Gedinne
1881	Virton-Ecouvies Battice-Aubel
1882	Couillet-Centre-Marcinelle-Jamioulx Lobbès-Beaumont-Chimay Libramont-Bertrix
1885	Bastogne-Gouvy Rivage-Trois-Ponts Malmédy-Montjoie-Aix
1887	Mettet-Acoz Waimès-Saint-Vith-Bleiaf
1888	Bastogne-Wiltz Trois-Vierges-Saint-Vith
1892	Mettet-Dinant
1894	Rochefort-Houyet
1895	Ermeton-Florennes Aubel-Plombières
1896	Houyet-Anseremme
1898	Anseremme-Dinant Ciney-Spontin
1899	Houyet-Graide
1903	Spontin-Evrehailles
1907	Evrehailles-Yvoir
1908	Philippeville-Senzeille
1910	Florennes-Sud-Florennes-Est

1912	Jünkerath-Losheim-Wevercé
1914	Malmédy-Stavelot
1915	Orgeo-Muno
1917	Visé-Montzen
1918	Gouvy-Saint-Vith Vielsalm-Born
1939	Fexhe-le-Haut-Clocher-Renory

1.2.1. *Chemin de fer de Charleroi à Namur.*

En 1839, la Chambre de Commerce de Charleroi s'élève au tracé initial de la ligne Braine-le-Comte-Manage-Namur qui évite Charleroi et insiste auprès de la Chambre des Représentants sur le faible intérêt économique de ce tracé. Elle décide dès lors la création d'une ligne qui emprunterait la vallée de la Sambre jusqu'à Charleroi⁶. Cette dernière est ouverte à l'exploitation en 1843, la même année que la ligne de la Vesdre.

1.2.2. *Chemin de fer de Liège à Aix-la-Chapelle.*

Au milieu des embarras de la situation politique de l'époque, le Gouvernement ne perd pas de vue qu'en se détachant des Pays-Bas, il y a nécessité pour la Belgique, d'opérer un redressement commercial. Dès lors a été envisagée la construction d'un chemin de fer pour doubler les fleuves dont la diplomatie rêvait d'entraver l'accès.

Le premier projet à retenir l'attention comporte un itinéraire qui doit se diriger vers la frontière par Hérentals et Geel et arriver à Cologne via Sittard et Juliers.

Mais, en 1831, on s'occupe d'un autre projet : ce tracé contourne Tongres, puis par Visé et Moresnet est dirigé vers Aix-la-Chapelle⁷. Mais il soulève des protestations de la part des Liégeois et des Verviétois et aucune suite ne lui est donnée parce que le traité du 15 novembre 1831 cède aux Pays-Bas des territoires à parcourir par la ligne projetée⁸.

Finalement, en 1832, Simons et de Ridder soumettent l'ébauche d'un avant-projet de chemin de fer d'Anvers à Cologne⁸, via Louvain, Liège et Aix-la-Chapelle.

L'inauguration des sections Liège-frontière allemande a lieu en 1843.

1.2.3. *Chemin de fer de l'Est-Belge et des sociétés associées.*

Chemin de fer de l'Est-Belge.

Parmi les sections créées par cette compagnie, seule la ligne Châtelineau-Morialmé nous intéresse. En fait, cette ligne remplace

⁶ J. FICHEFET, *Histoire de Jemeppe-sur-Sambre et Froidmont*, Namur, 1937, p. 166.

⁷ SIMONS et DE RIDDER, *op. cit.*, p. IV.

⁸ *Ibidem*, p. V.

l'embranchement d'Oret à la Sambre concédé en 1846 à la Société de l'Entre-Sambre-et-Meuse qui n'a pas exécuté le travail.

Mise en service en 1855, la ligne se rattache à l'embranchement de Walcourt vers Morialmé par Fraire.

Chemin de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse.

C'est en 1845, à la suite de la publication d'un mémoire sur les chemins de fer industriels dans l'Entre-Sambre-et-Meuse, que la création de la ligne Charleroi-Mariembourg-Vireux-Molhain est décidée⁹. Les capitaux sont réunis à Londres et, en 1854, la ligne et ses embranchements peuvent être livrés à l'exploitation¹⁰.

Vingt ans plus tard, l'Etat ouvre à l'exploitation la ligne Couillet-Centre-Jamioulx pour éviter Charleroi aux convois passant de la ligne de l'Eau d'Heure à la ligne Charleroi-Namur et pour desservir les diverses exploitations industrielles de Marcinelle.

*Grand-Central Belge*¹¹.

Deux nouvelles jonctions sont dues à cette compagnie. En 1908, grâce à l'ouverture à la circulation de la section Senzeille-Philippeville, s'opère la jonction Senzeille-Florennes et deux ans plus tard, par le transfert de la gare de desserte de Florennes à Florennes-Est, a lieu la jonction Florennes-Sud-Florennes-Est¹².

1.2.4. Chemin de fer de la Grande Compagnie du Luxembourg et axes secondaires.

Chemin de fer de la Grande Compagnie du Luxembourg.

En 1845, la fièvre des chemins de fer fait qu'on veut établir des chemins de fer partout, même dans le Luxembourg. Pour parvenir à ses fins, une société britannique rachète à l'ancienne compagnie du Luxembourg ses droits sur le canal de l'Ourthe et sur la recherche des mines ; la société insulaire réussit de la sorte à obtenir en 1846 la concession d'un chemin de fer dit du Luxembourg.

Trois tracés susceptibles d'être retenus ont été proposés pour la section Namur-Ciney : l'un emprunte l'itinéraire le plus court pour aller de Namur à Ciney, le second va de Namur à Ciney par la vallée du

⁹ J. MAGIS, *Projet de chemin de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse : Mémoire de l'ingénieur chargé des études, Annexe A, dans Chemins de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse, Etudes et convention provisoire pour la construction et l'exploitation de la ligne et de ses embranchements, par voie de concession de péages et de garantie d'un minimum d'intérêt*, Bruxelles, 1844, pp. V-XVI. (W. CUBITT et T. SOPWITH), *Chemin de fer d'Entre-Sambre-et-Meuse, Rapports de MM. les ingénieurs Cubitt et Sopwith, traduit de l'anglais*, Bruxelles, 1844.

¹⁰ Ces embranchements sont : Berzé-Lanefte, Walcourt-Morialmé, Walcourt-Florennes (double emploi avec Walcourt-Morialmé jusqu'à Rossignol) et Froidmont-Philippeville (A. FROMENT, *Walcourt et son passé : histoire-toponymie*, Charleroi-Bruxelles, 1958, pp. 114-118).

¹¹ Cette société dérive de la fusion en 1864 des compagnies de chemin de fer de l'Est-Belge et de chemin de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse.

¹² L'embranchement de Morialmé-Route à Morialmé-Minières a été construit en 1848 par la compagnie du Grand-Central pour réunir le réseau de l'Est-Belge à celui de l'Entre-Sambre-et-Meuse (F. LOISEL, *op. cit.*, T. I, 1967, p. 366).

Bocq et le troisième remonte la vallée de la Meuse et poursuit sa route vers Ciney par la vallée des Fonds de Leffe¹³.

Plusieurs tracés ont également été proposés pour la section Ciney-Jemelle. Rochefort y figurait comme point à atteindre dans le tracé primitif ; l'itinéraire de Ciney à Rochefort serait passé par Leignon et Forcée via la propriété de l'abbaye de Rochefort qui s'est opposée à cet itinéraire¹⁴.

Deux tracés ont été l'objet de discussions pour la section Recogne-Arlon : le premier aurait emprunté les vallées de la Vierre et de la Semois et le second, qui est le tracé actuel, relie le Serpont à Arlon via Longlier et Habay¹⁵.

Malheureusement, la situation financière était devenue très compliquée en raison des divers procédés employés pour se procurer des fonds. Les difficultés à vaincre étaient d'autant plus grandes que la compagnie, placée dans une situation financière difficile, devait remettre en activité des travaux à peu près abandonnés. Le délai d'exécution a été prolongé et les travaux repris et menés progressivement à bon port. Finalement, la ligne de Bruxelles à Arlon a été inaugurée fin 1858.

L'année suivante a été ouverte la section d'Arlon à Sterpenich qui soude la ligne du Luxembourg aux lignes de la société du Guillaume-Luxembourg vers Thionville et Metz.

En 1863, la Grande Compagnie du Luxembourg a encore obtenu la concession d'un chemin de fer se dirigeant de Liège par la vallée de l'Ourthe vers la section de Namur à Arlon et a été déchargée de la continuation de la canalisation de l'Ourthe entre Comblain-au-Pont et Laroche.

Axes secondaires dépendant de la ligne du Luxembourg.

La ligne de l'Ourthe de Marloie à Liège-Guillemins via Comblain-au-Pont a été ouverte à l'exploitation en 1866¹⁶.

La ligne de Libramont à Bastogne, quant à elle, a été mise en exploitation en 1869. Cet embranchement a été maintes fois réclamé par la population de la région de Bastogne et par les exploitants de la mine de Longwilly¹⁷.

La ligne d'Arlon à Athus tant réclamée par les industriels lorrains¹⁸ a été ouverte à l'exploitation au début de 1862 et la section Athus-Longwy en 1863.

13 G. PIRE, *Créations ferroviaires au pays de Dinant : la route des Indes a tailli passer par les Fonds de Leffe, en 1846*, dans *Vers l'Avenir* du 21 décembre 1961.

14 Rapport de la Députation Permanente du Conseil Provincial du Luxembourg, *Chemin de fer du Luxembourg*, Arlon, 1850, pp. 282-288.

15 *Ibidem*, pp. 282-294.

16 E. DETAILLE, *Histoire du chemin de fer à Comblain-au-Pont*, dans *Les Echos de Comblain*, n° 12, décembre 1955, Comblain-au-Pont, p. 92.

17 Rapport de la Députation Permanente du Conseil Provincial du Luxembourg *op. cit.*, Annexes, p. 131.

18 Correspondance avec le Ministère des Travaux Publics et le Gouvernement Provincial du Luxembourg aux Archives de l'Etat à Arlon.

1.2.5. *Compagnie du Nord-Belge.*

La locution Nord-Belge est donnée en 1854 à quelques lignes internationales situées en Belgique et exploitées par la compagnie française du Nord. Ce sont les lignes Charleroi-Erquelines, Mons-Haumont et Liège-Namur-Givet.

Ligne de Liège à Givet.

La ligne de Liège à Givet, formée des concessions de Liège à Namur et de Namur à Givet, est créée grâce à des capitaux britanniques.

La ligne de Namur à Liège se décompose en plusieurs tronçons mis successivement en exploitation : Bouge-Val-Benoît en 1850, Flémalle-Ougrée-Angleur-Liège-Guillemins, Bouge-Namur et Val-Benoît-Liège-Guillemins en 1851.

L'inauguration officielle du tronçon Namur-Dinant a eu lieu en 1862 et celle de la section Dinant-Givet en 1863.

Ligne de Charleroi à la frontière française.

La ligne de Charleroi à la frontière française, à l'origine chemin de fer d'Erquelines à Marchienne-au-Pont par la vallée de la Sambre, est une des premières lignes accordées aux Insulaires : elle a été mise en exploitation en 1852.

1.2.6. *Chemin de fer de Spa à Pépinster et de Spa à la frontière grand-ducale.*

La ligne de Pépinster à Spa a été ouverte à l'exploitation en 1855 et la création d'un chemin de fer direct de Liège à Luxembourg décidée en 1862.

Lorsque le Guillaume-Luxembourg a livré à l'exploitation en 1867 la ligne de Spa à la frontière grand-ducale, le chemin de fer de Pépinster à Spa est devenu un tronçon de la ligne Spa-Luxembourg.

1.2.7. *Chemin de fer de Liège à Maastricht.*

Le chemin de fer de Liège¹⁹ à Maastricht suit la rive droite de la Meuse et constitue une importante voie de communication internationale.

L'inauguration de la ligne a eu lieu en 1861.

1.2.8. *Compagnie du chemin de fer de Chimay.*

La section de Mariembourg à Chimay a été ouverte à l'exploitation dès 1859 alors que les sections de Mariembourg à Doische et de Doische à Hastière l'ont été respectivement en 1864 et en 1866. D'autre part, la section Momignies-Anor a été inaugurée en 1867.

¹⁹ La ligne part de la station de Liège-Longdoz.

1.2.9. *Chemins de fer des cantons d'Eupen, Malmédy et Saint-Vith.*

Dès 1843, la partie la plus septentrionale des cantons d'Eupen, Malmédy et Saint-Vith connaît le passage du rail grâce à la ligne Liège-Verviers-Aix-la-Chapelle ; en outre, la ville d'Eupen, a été reliée en 1864 à Herbesthal²⁰ et en 1885 a été ouvert à l'exploitation le Vennbahn, chemin de fer des Hautes Fagnes reliant Malmédy à Aix-la-Chapelle via Waimes, Faymonville et Sourbrodt (un embranchement part de Raeren pour atteindre Eupen)²¹.

Quant aux lignes méridionales, Waimes-Saint-Vith-Bleiaf et Saint-Vith-Trois-Vierges, elles ont été livrées à l'exploitation dès 1887²¹.

Vingt-cinq ans plus tard a été terminée la ligne Malmédy-Losheim-Jünkerath raccordée par Wevercé à la ligne d'Aix-la-Chapelle²².

En 1914, la jonction est assurée entre Malmédy et Stavelot et, en 1918, les raccordements Vielsalm-Born et Gouvy-Saint-Vith sont terminés²³.

1.3. *Lignes secondaires.*

Par lignes secondaires, nous entendons les nombreuses lignes de jonction non encore analysées.

1.3.1. *Chemin de fer de Virton.*

Le chemin de fer de Virton a pour but de raccorder le chemin de fer de la Grande Compagnie du Luxembourg au réseau de l'Est-Français.

Construit par une société privée, le tronçon Marbehan-Virton-Saint-Mard a été mis en activité en 1873. D'autre part, la section Virton-Saint-Mard-frontière française par Lamorteau a été mise en exploitation en 1881.

Dès 1862, divers projets de tracés ont été proposés afin de relier l'arrondissement de Virton à la ligne du Luxembourg, mais, pour la construction de cette ligne, il n'a été prêté attention ni aux études des agents de l'administration des Ponts et Chaussées, ni à l'avis unanime du Comité consultatif des Travaux Publics, ni aux réclamations de la Députation Permanente²⁴.

1.3.2. *Chemin de fer de Welkenraedt à la frontière de Prusse ou chemin de fer Jonction Belge-Prussienne.*

En 1869, une loi autorise la concession d'un chemin de fer de Welkenraedt à la frontière de Prusse et permet l'installation d'embran-

²⁰ C. GERKENS, *Contribution à l'étude de la géographie urbaine d'Eupen*, Mémoire de licence en sciences géographiques, Liège, 1961, inédit, pp. 13 et 66.

²¹ M. BOZET, *Contribution à l'étude de la géographie urbaine de Malmédy*, Mémoire de licence en sciences géographiques, Liège, 1963, inédit, p. 52.

²² L. KAUFMANN, *Der Kreis Malmédy : Geschichte eines Eifelkreises von 1865 bis 1920*, Bonn, 1961, p. 241.

²³ *Ibidem*, p. 251.

²⁴ J. MICHEL, *Histoire économique du Luxembourg au XIX^e siècle*, s.l., s.d., pp. 131-132.

chements vers les établissements de la Vieille-Montagne exploitant les mines de plomb et de zinc du nord-est du pays de Herve.

En 1871, le raccordement est chose faite entre la ligne Welkenraedt-Henrichapelle-Moresnet-Plombières et les établissements de la Vieille-Montagne de La Calamine. L'année suivante, la ligne atteint la frontière allemande grâce à la section Plombières-Gemmenich-Aix-la-Chapelle.

1.3.3. *Chemin de fer Hesbaye-Condroz.*

En 1864, la concession accordée pour le raccordement du chemin de fer de Landen à la ligne de Namur à Arlon prévoit le passage à Hannut et à Huy et la jonction à Haversin ou au point de jonction du chemin de fer de la vallée de l'Ourthe, non encore terminé à cette époque, ou à un point intermédiaire.

Dès 1872, les trains circulent sur le tronçon Huy-Statte-Modave. Mais les difficultés rencontrées par les compagnies concessionnaires provoquent la révision des plans de la section restant à créer, de Pont de Bonne (Modave) à la ligne du Luxembourg. En définitive, la gare d'Haversin a été délaissée au profit de Ciney en raison du prix de revient élevé du premier établissement du rail.

Finalement, dans le courant de l'année 1877, la section Modave-Ciney a été ouverte à l'exploitation.

1.3.4. *Chemin de fer de Frameries à Chimay.*

Le chemin de fer de Frameries à Chimay devait permettre le raccordement du chemin de fer de l'Est-Français au réseau ferroviaire du Hainaut. Il comportait, entre autres, les sections Frameries-Chimay et Chimay-frontière française.

La jonction avec la ligne Charleroi-Walcourt a été réalisée en 1875 grâce à la section Lobbes-Thuin-Thuilles-Berzée et, sept ans plus tard, la ligne Lobbes-Beaumont-Chimay était ouverte au trafic sur la totalité du parcours ; ce retard était partiellement dû aux travaux considérables nécessités par l'aménagement de la station de Thuin²⁵.

1.3.5. *Ligne Athus-Meuse et ses extensions.*

Ligne Athus-Meuse.

La ligne Athus-Meuse destinée à raccorder Athus à la Meuse et au pays de Charleroi faisait partie, au même titre que la ligne de Bastogne à Gouvy, d'une série de lignes que la compagnie des chemins de fer des Bassins Houillers du Hainaut s'était engagée à construire pour le compte de l'Etat.

²⁵ Conseil Provincial du Hainaut, *Rapport de la Députation Permanente, Session de 1880, Frameries, 1880, p. 258.*

Sur la ligne Athus-Meuse, les travaux n'ont avancé que très lentement et, en 1879, seul le tronçon Athus-Izel est livré à l'exploitation²⁶. La ligne gagnera ensuite Gedinne en 1880 et rejoindra la ligne de la Lesse à Houyet en 1899 seulement.

Lignes d'extension.

Au rang des lignes d'extension de la ligne Athus-Meuse, nous trouvons la ligne Libramont-Bertrix et les lignes de la Lesse et de la Mollignée.

La ligne Libramont-Bertrix a été ouverte à l'exploitation en 1882.

La ligne de la Lesse a contribué de manière fort active à l'histoire ferroviaire car, dès 1856, les administrations communales de la région réclament le passage du chemin de fer de Liège à Givet sur leur territoire²⁷.

La section Jemelle-Rochefort a été achevée en 1880 mais la ligne n'a été terminée complètement qu'en 1898 par la section Anseremme-Dinant.

La ligne Tamines-Mettet-Dinant ou ligne de la Mollignée devait permettre aux convois de minerai ou de charbon acheminés par la ligne Athus-Meuse d'éviter la section Dinant-Namur exploitée par la compagnie du Nord-Belge. Toutefois la section Tamines-Mettet a été livrée à l'exploitation en 1879 et la section Mettet-Ermeton-sur-Biert en 1889 seulement ; d'autre part, en 1890, le tronçon Ermeton-sur-Biert-Anhée est terminé et, en 1892, grâce à la section Anhée-Dinant, la jonction avec Dinant est chose faite.

La réalisation de la ligne Tamines-Mettet-Dinant a provoqué l'éclosion de lignes de jonction dans l'Entre-Sambre-et-Meuse ; tel est le cas des sections Mettet-Acoz (1887) et Ermeton-Florennes (1895).

1.3.6. Chemin de fer des Plateaux de Herve.

La concession d'un chemin de fer des plateaux de Herve a été accordée en même temps que celle du chemin de fer de Welkenraedt à la frontière allemande. Toutefois, à l'origine, le chemin de fer des plateaux de Herve devait partir de Liège, exactement de Vivegnis²⁸, vers Aix-la-Chapelle, et de Verviers vers la Meuse en aval de Visé et former un réseau croisé.

Au début de 1873, le tronçon Chênée-Micheroux était ouvert au trafic mais la mise en service du tronçon Chênée-Battice-Dison-Verviers

²⁶ *Ibidem*, pp. 131-132.

²⁷ Annales Parlementaires de Belgique, Session législative de 1855-1856, Bruxelles, 1856, p. 1503. Archives de l'Etat à Namur.

²⁸ J. et L. VAN DER STRAETEN-PONTHOZ (Comtes), *Projet d'un chemin de fer direct de Bruxelles, Ostende et Anvers à Mayence et Francfort-Main par Wavre, Huy, Vielsalm, l'Ellel, le Hunsrück*, Bruxelles, 1865, manuscrit, p. 10.

n'est devenue complète qu'en 1879²⁹. D'autre part, la section Aubel-Plombières de la ligne Battice-Plombières a été livrée au trafic en 1895 seulement, soit 14 ans plus tard. Par contre, des difficultés financières ont fait abandonner la construction de la section Herve-vallée de la Meuse en aval de Visé.

1.3.7. *Autres lignes secondaires.*

Parmi les autres lignes secondaires, nous rangeons les lignes des vallées du Bocq et de l'Amblève, les lignes Bastogne-Gouvy, Bastogne-Wiltz et des raccordements internationaux.

La *ligne Ciney-Dinant* ou *ligne du Bocq* était destinée à compléter les relations du Condroz avec la vallée mosane du côté ouest. La concession de cette ligne a tout d'abord été accordée aux chemins de fer vicinaux pour réaliser la jonction entre la ligne du Grand-Luxembourg et celle de la Meuse à Dinant mais elle a été reprise par les chemins de fer de l'Etat et construite en divers tronçons entre 1895 et 1907.

Peu après la réalisation de la jonction grand-ducale (Pépinster-Spa-Trois-Vierges) a été construite la *ligne de l'Amblève* pour relier la ligne de l'Ourthe à la jonction grand-ducale de Rivage à Trois-Ponts via l'Amblève.

La ligne de l'Amblève a été ouverte à l'exploitation en 1885 sur le tronçon Rivage-Stoumont alors que le tronçon Stoumont-Trois-Ponts était mis en exploitation en 1890.

La *ligne de Bastogne à Gouvy* faisait partie d'une série de lignes à construire par la compagnie des chemins de fer des Bassins Houillers du Hainaut mais elle n'a été exploitée qu'à partir de 1885.

Construite également par la même compagnie, la *ligne de Bastogne à Wiltz* a été mise en exploitation en 1887 sur la section Bastogne-Benonchamps et le reste du parcours belge a été ouvert au service en 1888.

Mentionnons encore le *raccordement international de Signeulx à Gorcy* (France) mis en activité en 1877.

Pour sa part, le *tronçon Athus-Rodange* a été ouvert à l'exploitation en 1874 par la compagnie grand-ducale du Prince-Henri.

1.3.8. *Ligne Bertrix-Orgeo-Muno ou chemin de fer des Ardoisières et ligne Muno-Messempré.*

La ligne Bertrix-Orgeo-Muno et son prolongement, la ligne Muno-Messempré, est également un raccordement international ; il relie la rocade ardennaise au réseau français.

²⁹ Exposé de la situation administrative de la province de Liège, Session de 1876, Liège, 1876, p. 189.

Idem, Session de 1877, Liège, p. 223.

Ibid., Session de 1880, Liège, pp. 228-229.

A la suite des interventions du propriétaire des ardoisières de la région d'Orgeo a été décidée la construction du chemin de fer Orgeo-Muno. Les travaux commencés en 1904 ont duré pratiquement jusqu'en 1909. Quelques menus travaux restaient à terminer au moment de l'arrivée des Allemands en 1914 et ceux-ci ont été dès lors les premiers à commencer l'exploitation en 1915.

A l'histoire de la ligne Orgeo-Muno est également liée celle de la ligne Muno-Messempré ; au siècle dernier, il était déjà question d'une voie ferrée joignant Messempré à Muno et au-delà, mais les autorités françaises s'étaient opposées à ce projet³⁰. Aussi la jonction Muno-Messempré n'a été exécutée qu'en 1915 par les Allemands mais, en 1918, le tronçon a été démonté. En 1940, les Allemands ont remis le tronçon en exploitation mais les rails ont été enlevés à nouveau en 1945.

1.3.9. Lignes Tongres-Montzen et Kinkempois-Fexhe-le-Haut-Clocher.

Avant la première guerre mondiale, les trains de marchandises venant d'Allemagne et destinés à la Belgique suivaient la vallée de la Vesdre et le plan incliné d'Ans. Ce trafic important se superposait à un trafic voyageurs très dense. Ces deux trafics se gênaient mutuellement et rendaient l'exploitation extrêmement difficile.

Aussi le tronçon *Aix-la-Chapelle-Montzen-Visé-Tongres* a-t-il été construit par les Allemands au cours de la guerre 14-18 d'après un tracé étudié avant 1914 par l'Etat belge³¹.

Pour sa part, la ligne *Kinkempois-Fexhe-le-Haut-Clocher* qui évite le plan incliné d'Ans aux trains de marchandises n'existait pas encore car elle a été mise en exploitation en 1939 seulement³².

1.4. Lignes projetées, mais non construites.

1.4.1. *Projet Forcade.*

Au nombre des lignes projetées, mais non réalisées, figure la ligne Sedan-Bouillon-Bastogne vers l'Allemagne et dont le premier projet a vu le jour en 1861³³. Cette voie devait traverser l'Ardenne dans sa plus grande longueur et contribuer à son industrialisation. En 1864 a été accordée la concession d'un chemin de fer franco-belge ; le tracé passait par Bouillon, Bastogne et Vielsalm et se dirigeait vers Saint-Vith.

30 D. HANUS, *Voies de communication*, dans E. TANDEL, *Les communes luxembourgeoises*, T. I, Arlon, 1889, pp. 490-491.

31 J. BOUCIQUE, *Inauguration du viaduc de Moresnet*, dans *Annales des Travaux Publics de Belgique*, 6^e fasc., décembre 1949, Bruxelles, p. 781.

Les Allemands considéraient cette ligne comme une ligne de vitesse ; conséquence directe : le tracé est rectiligne d'autant plus qu'il fallait éviter les Pays-Bas, resté neutre durant la guerre 1914-1918.

32 La ligne Kinkempois-Fexhe-le-Haut-Clocher, voie de dédoublement de la ligne Bruxelles-Louvain-Ans-Liège, est utilisée pour le cheminement des trains de marchandises ; elle concerne la région étudiée par la distance qui sépare Renory de la rive gauche de la Meuse à Sclessin.

33 D. HANUS, *op. cit.*, pp. 487-488.

En outre, divers embranchements étaient prévus : Bastogne-Wiltz, Bastogne-Melreux et Vielsalm-Hermeton-sur-Meuse. Ce projet a été abandonné en 1873 et seuls les tronçons Libramont-Bastogne et Bastogne-Wiltz ont été réalisés (voir plus haut : 1.2.4. et 1.3.7.).

1.4.2. *Projet Bruxelles-Vielsalm-Mayence.*

La ligne projetée allait droit à Mayence en franchissant la frontière belge près de Vielsalm³⁴ mais aucun projet de chemin de fer belge n'a soulevé, contre sa réalisation, une opposition aussi vive et pourtant son importance a été reconnue par bon nombre de parlementaires, de rapporteurs et de conseils communaux et provinciaux³⁵.

1.4.3. *Projet du chemin de fer Charleville-Couvin.*

Déjà présenté en 1844³⁶, le projet de relier par voie ferrée Couvin à Charleville via Rocroi apparaissait comme le prolongement vers la France de l'embranchement Mariembourg-Couvin de manière à opérer la jonction avec une ligne française en projet et allant de la frontière à Mézières-Charleville³⁷.

Pour les auteurs du projet initial, l'axe principal était le tronçon Charleroi-Mariembourg et il devait être prolongé par les vallons de l'Eau Noire et de la Sormonne jusqu'à Charleville en traversant la frontière près de Regniowez, mais ce projet a été abandonné au profit de l'embranchement reliant la région de Charleroi à la région de Givet.

Néanmoins, en 1916 et en 1917, les Allemands se proposaient de construire cette ligne³⁸ ; elle aurait permis de ravitailler les premières lignes de l'armée allemande, mais le temps a manqué pour que la construction soit réalisée et c'est peut-être dommage pour le sud de l'Entre-Sambre-et-Meuse.

1.4.4. *Projet de ceinture de Liège.*

Des études ont été effectuées vers 1880 par l'Administration des Travaux Publics en vue de prolonger le chemin de fer de ceinture de Liège³⁹. Cette section serait partie de la station de Herstal pour aboutir, de l'autre côté de la Meuse, à la station de Wandre desservie par le chemin de fer de Liège à Maastricht³⁹.

1.4.5. *Projet de liaison de la région Athus-Aubange à Marbehan.*

Parmi les autres projets, relevons encore celui préconisé par la région d'Athus-Aubange pour obtenir une liaison directe avec la ligne

³⁴ J. et L. VAN DER STRAETEN-PONTHOZ (Comtes), *op. cit.*, passim.

³⁵ *Ibidem*, p. 7.

³⁶ (W. CUBITT et J. SOPWITH), *op. cit.*, p. 15.

³⁷ A. FROMENT, *op. cit.*, p. 116.

³⁸ P. HENNUSET, *Contribution à l'étude régionale de l'Ardenne occidentale : le plateau de Rocroi*, Mémoire de licence en sciences géographiques, Liège, 1954, inédit, p. 108.

³⁹ *Exposé de la situation administrative de la Province de Liège, Session de 1882*, Liège, p. 189.

du Luxembourg à Marbehan, mais en 1907 le Ministère des Travaux Publics a rejeté le projet ⁴⁰.

2. Vicissitudes du réseau.

Divers éléments ont influencé le tracé du réseau.

2.1. Influences du cadre physique.

« Partout le chemin de fer se détourne devant les reliefs, s'installe de préférence dans les vallées » ⁴¹.

Dans la région étudiée, rares sont les vallées délaissées par le chemin de fer. En effet, seuls l'Ermeton, sur la presque totalité de son cours, l'Ourthe, dans sa partie supérieure, et la Semois belge, dans son cours inférieur, n'ont pas été empruntés par le chemin de fer à l'écartement normal.

En règle générale, la *plaine alluviale* sert de cadre à l'installation des voies de communication : la voie ferrée y est établie à côté de la route, la première venue dans le paysage. Dans les plaines alluviales de cours d'eau à débit puissant, le problème causé par les craintes des crues a eu des répercussions notables sur les tracés car ceux-ci courent sur les terrasses inférieures, à la limite extérieure de la plaine alluviale et à une altitude suffisante pour éviter les crues. D'ailleurs, les viaducs de chemin de fer au même titre que les ponts routiers tiennent compte de cette conséquence climatique pour s'élever nettement au-dessus des eaux ordinaires de la Meuse, de la Sambre et de l'Ourthe.

De toute façon, le relief a joué un rôle prépondérant dans le tracé de plusieurs lignes du réseau de la région. Lorsque le rail n'a pas subi l'emprise complète des éléments physiques, il en a tenu compte pour l'adaptation de certaines sections qui suivent les *vallées de l'Ourthe*, en aval de Métreux, de la Lhomme, de la Vire, de la Lesse, du Hoyoux, de l'Eau d'Heure et de la Vesdre pour ne citer que les cas typiques. « Plus volontaire que la route ⁴², le rail s'est joué des obstacles : il a jeté des ponts sur la route, des viaducs sur la rivière, a percé des collines, creusé des tranchées, élevé des remblais » ⁴³. Il a évité de la sorte les irrégularités trop brusques et trop nombreuses comme les *méandres* encaissés.

⁴⁰ Archives de l'Etat à Arlon.

⁴¹ R. CAPOT-REY, *Géographie de la circulation sur les continents*, coll. Deffontaines, Géographie humaine, n° 20, Paris, 1946, p. 104.

⁴² La route beaucoup plus souple abandonne à plusieurs reprises la vallée pour escalader les coteaux, par exemple le long de la Meuse de Heer à Anseremme.

⁴³ Ch. HENDRIX et BAUDON, *De notre vallée à l'hydrographie belge*, coll. Plan d'Etudes, n° 22, Liège, 1952, p. 34.

2.1.1. Lignes de vallées.

Elles sont caractérisées par une faible déclivité en ce qui concerne le profil longitudinal. Ainsi la *ligne Erquelines-Namur* a une déclivité maximum de 4%. Néanmoins 28 ponts et deux tunnels ont dû être réalisés sur cette ligne. Pour sa part, la *ligne Givet-Namur* bénéficie du même profil que la ligne de la Sambre. Le rail y descend jusqu'à Tailfer à la faveur de trois tunnels, de deux ponts, de pentes et de rampes de 4%⁴⁴ ; plus loin, il rencontre des pentes légèrement supérieures. Mais, dans cette vallée, le rail suit un tracé plus rectiligne que le long de la Sambre, rivière riche en méandres.

D'autre part, la *ligne Namur-Visé* suit également un itinéraire rectiligne de Namur à Liège puis a lieu le changement de rive à Flémalle ou à Liège. Le profil possède une déclivité maximum de 4% sauf sur les tronçons Andenne-Amay et Flémalle-Ougrée-Liège-Longdoz où les déclivités sont de 9%. Sauf au passage de Seilles et de Huy, le rail demeure dans la plaine alluviale : il longe les rives de la Meuse ou est rejeté à la limite extérieure de la plaine alluviale, voire au pied des rochers.

2.1.2. Lignes d'accès aux plateaux.

Dans une contrée de plateaux comme le sud du pays, il va sans dire que les lignes d'accès aux plateaux constituent la plus grande partie du réseau. Parmi ces lignes, on peut distinguer les lignes de relais et les lignes directes.

Lignes de relais.

Ce sont celles qui empruntent diverses vallées pour atteindre les lignes de crête ou en descendre ; leur profil longitudinal a donc la forme d'une cloche. C'est le cas des *lignes de la Vesdre, de l'Amblève, de la ligne Verviers-Battice, des lignes de l'Ourthe, de la Wiltz, du Ton et de la Vire* (Ecouvies-Virton-Saint-Mard-Marbehan), de la *ligne Munro-Bertrix, des lignes du Hoyoux et du Bocq, de la Molignée et du ruisseau de Falisolle* (Dinant-Tamines), de la *Lesse, de la ligne du Luxembourg* et de la *ligne Athus-Meuse* sur la plus grande partie de leur parcours.

Lignes directes.

Ce sont celles qui évitent les vallées⁴⁵. Sans offrir les véritables particularités des lignes d'accès direct aux plateaux (lacets ou grands ouvrages d'art), les *lignes Anor-Hastière, Acoz-Mettet, Mariembourg-Couvin, Vielsalm-Born, Chênée-Battice* se rangent dans cette catégorie. La *ligne du Luxembourg*, pour sa part, présente des tronçons de type semblable, notamment entre Marloie et Jemelle et entre Libramont et Neufchâteau. La *ligne Athus-Meuse* présente également quelques

⁴⁴ En langage ferroviaire, la rampe correspond à la montée et la pente à la descente.

⁴⁵ R. CARALP-LONDON, *Les chemins de fer dans le Massif Central : étude des voies ferrées régionales*, Centre d'Etudes Economiques, coll. Etudes et Mémoires, n° 44, Paris, 1959, p. 87.

tronçons d'allure identique pour la traversée de la Lorraine et de l'Ardenne.

2.1.3. Lignes de plateaux.

Dans les régions d'altitude, les lignes de plateaux sont rares⁴⁶. Dans le sud du pays, il n'y a qu'une seule ligne semblable : c'est l'*artère Bertrix-Libramont-Bastogne-Gouvy-Saint-Vith-Raeren* ; elle détient d'ailleurs les points les plus hauts du réseau belge et suit la ligne de crête entre Bertrix et Gouvy.

2.2. Influences d'ordre humain.

Jusqu'en 1870, les tracés et les profils avaient été établis en s'attachant surtout à réduire le coût kilométrique et en tenant compte des instructions ministérielles qui exigeaient que le passage des lignes eût lieu au niveau du sol⁴⁷. Les *tronçons Barvaux-Marenne, Florennes-Villers-le-Gambon* et de nombreux autres suivent une ligne droite pour cette raison.

Le point de vue financier est encore intervenu lors des expropriations, c'est ainsi que l'abbaye de Rochefort a joué un rôle déterminant pour le tracé de Ciney à Jemelle⁴⁸. Pour cette même raison, le rail traverse des terrains de peu de valeur comme les endroits couverts de landes ou de marécages⁴⁹ ; on a évité de la sorte des localités comme Marche, Saint-Hubert, Recogne et Neufchâteau sans que les mandataires politiques ne réagissent⁵⁰. Pourtant, de leur côté, les établissements industriels recherchaient la proximité du rail ou leur rattachement au rail : les annexes du Rapport de la Députation permanente du Conseil provincial⁵¹ et les Annales parlementaires en font foi⁵².

Pour leur part, les *ressources économiques*, surtout *minières*, ont déterminé la création de quelques lignes ferroviaires : les lignes les plus typiques à cet égard sont les *lignes Bastogne-Gouvy* et *Orgeo-Muno* et les lignes sillonnant la partie centrale de l'*Entre-Sambre-et-Meuse*⁵³.

Au point de vue commercial, les *relations internationales* de la Belgique avec les pays limitrophes sont à l'origine de la création des *lignes de la Meuse, de la Sambre, des lignes Vielsalm-Born, Gouvy-Saint-Vith, Trois-Ponts-Stavelot* et des *lignes frontalières de la Lorraine*.

46 J.H. APPLETON, *The Geography of Communications in Great Britain*, London, 1962, p. 59.

47 J. et L. VAN DER STRAETEN-PONTHOZ (Comtes), *op. cit.*, p. 2.

48 Une prairie du domaine de l'abbaye Saint-Remy de Rochefort a empêché le passage du rail par Forcée à cause du refus formulé par l'abbaye. En conséquence, des modifications ont été apportées au tracé initial (Rapport de la Députation Permanente du Conseil Provincial, *op. cit.*, pp. 282-286).

49 Rapport de la Députation Permanente, *op. cit.*, p. 292.

50 A. GEUBEL et L. GOURDET, *Histoire du pays de Neufchâteau : la ville, la seigneurie, le ban de Meiller, Gembloux*, 1956, p. 380.

51 Par exemple Bastogne et Longwilly (Rapport de la Députation Permanente, *op. cit.*, p. 131).

52 Annales Parlementaires de Belgique, Session de 1850-1851, *op. cit.*, pp. 275-1382 et 1451.

53 (W. CUBITT et T. SOPWITH), *op. cit.*, p. 5.

De plus, la *rivalité de lignes* ou mieux de *compagnies différentes* a provoqué, à certaines époques, la construction de nouvelles voies ferrées ; c'est à elle que l'on doit la continuation naturelle de la *ligne Athus-Meuse* au delà de la Meuse par les vallées de la Moignée et du ruisseau de Fallisolle. Comme nous l'avons dit plus haut, on a évité de la sorte la concurrence de la ligne Givet-Namur exploitée par la compagnie du Nord-Belge ⁵⁴.

Lors de l'établissement des projets de chemin de fer, un autre facteur humain a aussi revêtu une grande importance : la *situation des lieux habités* ; ce facteur a notamment influencé le coût d'établissement. En effet, la traversée des localités entraîne des expropriations coûtant fort cher. C'est ainsi que des distances parfois considérables séparent les points d'arrêt du réseau aux lieux habités ; tel est le cas pour les sections *Lobbès-Chimay*, *Libramont-Bastogne*, *Virton-Marbehan*, *Athus-Meuse*, *Ciney-Statte* et *Ciney-Dinant*. Le résultat immédiat et logique, mais particulièrement grave à notre époque, en est le désintéressement pour le transport par voie ferrée de la part de la population des régions desservies.

Rarement le rail a traversé une localité ⁵⁵ mais, dans l'ensemble, il s'est efforcé de passer chez le client ⁵⁶. Actuellement il est présent au centre de plusieurs lieux habités ; le fait est dû au développement de ceux-ci au-delà de la voie ferrée.

De toute façon, il ne faut pas exagérer l'importance de la désapprobation manifestée par la population ; des preuves véritables, nous en avons seulement pour Gerpinnes bien que la légende rapporte que les exemples aient été nombreux ⁵⁷.

Dans les Annales Parlementaires de Belgique, nous n'avons relevé que des traces d'opposition formulée en 1845 par les concessionnaires de routes de l'Entre-Sambre-et-Meuse ⁵⁸. Pour le même motif, les charretiers et les bateliers envisageaient avec circonspection l'établissement du rail entre Namur et Givet ⁵⁹ et une somme d'argent avait été versée à titre de dédommagement à la société concessionnaire de la route Pépinster-Spa ⁶⁰.

⁵⁴ En Grande-Bretagne, beaucoup de lignes doivent également leur création à la concurrence de différentes compagnies (J.H. APPLETON, *op. cit.*, p. 158).

⁵⁵ Les localités traversées sont Charleroi, Chimay, Forrières, Gerpinnes, Houdemont, Lobbès, Momignies, Ougrée, Rulles, Thuin, Tilleur, toutes localités situées dans une vallée naturelle resserrée. (Ph. VAN DER MAELEN, *Carte topographique de la Belgique au 20.000^e*, Bruxelles, 1846-1854.)

⁵⁶ À l'étranger, les lignes de plateaux ou d'accès aux plateaux s'écartent plus fortement des lieux habités : tel est le cas en Bretagne.

⁵⁷ En 1845, le conseil communal de Gerpinnes protestait énergiquement contre la société qui avait introduit une requête à la Chambre des Représentants pour obtenir des droits à la concession d'un embranchement de chemin de fer de Couillet vers Oret, via Gerpinnes. Néanmoins le chemin de fer a été construit et, en 1863, le redressement a été voté (J. ROLAND, *Gerpinnes*, dans *Le Hainaut, Encyclopédie provinciale : Dictionnaire historique et géographique des communes du Hainaut*, T. I, Mons et Frameries, 1940, p. 42).

⁵⁸ Annales Parlementaires de Belgique, Session législative, 1844-1845 et Session extraordinaire, Bruxelles, 1845, p. 969.

⁵⁹ G. PIRE, *Ce 10 octobre 1962, le chemin de fer Dinant-Namur a 100 ans*, dans *Vers l'Avenir* du 10 octobre 1962.

⁶⁰ F. LOISEL, *op. cit.*, T. I, 1867, p. 545.

Dans les annexes du Rapport de la Députation Permanente du Conseil Provincial du Luxembourg, seules quelques tanneries de Saint-Hubert ont formulé des réserves quant à l'avantage à retirer de la présence d'une voie ferrée dans le sud du pays⁶¹; elles y voyaient, en vérité, la cause de leur ruine.

Par contre, les demandes de passage du rail de la part des habitants de Charleroi, de Dinant et de Verviers ne sont pas uniques, au contraire ! Les Archives de l'Etat à Namur⁶², les Annales Parlementaires de Belgique⁶³ et le Rapport de la Députation Permanente du Conseil Provincial du Luxembourg fourmillent de requêtes d'habitants, d'industriels, de conseils communaux ou d'organismes économiques locaux ou régionaux pour la création de lignes ferroviaires⁶⁴.

3. Aspects économiques du réseau.

Depuis 1850, les techniques ferroviaires ont été modernisées et rationalisées ; il en est résulté une forte augmentation du trafic par train jusqu'à la première guerre mondiale. Mais durant l'entre-deux-guerres est apparue l'automobile et le trafic ferroviaire a accusé fortement les contrecoups de cette nouvelle présence.

3.1. Concurrence entre compagnies ferroviaires.

Pendant un demi-siècle, les compagnies de chemin de fer établies en Belgique ont vécu leur « propre vie » avant d'être reprises progressivement par l'Etat. Mais, dès le début de l'exploitation des lignes, des conflits ont surgi entre les diverses compagnies notamment entre l'Etat belge et les compagnies à influence étrangère.

En 1845 déjà, des critiques se sont élevées au Parlement contre l'attribution du chemin de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse à une compagnie britannique. A l'origine, l'industrie de la région de Charleroi n'attendait du chemin de fer de l'Entre-Sambre-et-Meuse que la diminution du prix de transport du minerai de fer. Mais il en résultait le fait inverse. Dès lors, il s'était trouvé au Parlement des voix pour prendre la défense de l'Etat et des compagnies belges⁶⁵.

En 1855 seulement, une convention a été signée entre les différentes compagnies : elle s'appliquait à des tarifs communs pour les transports en service mixte de voyageurs et de marchandises, entre le chemin de fer du Nord-Belge et celui de l'Etat belge par Erque-

61 Rapport de la Députation Permanente, *op. cit.*, pp. 133-134.

62 Le dossier des Archives de l'Etat à Namur concerne avant tout l'échange de correspondance en vue de la création de la ligne de la Lesse.

63 Les Annales Parlementaires regorgent de demandes de concessions ou d'appels de conseils communaux ou d'habitants ou de divers organismes pour le passage du chemin de fer dans leur localité ou leur région.

64 Rapport de la Députation Permanente, *op. cit.*, pp. 124-154.

65 J. PAULY, *Le chemin de fer et le Parlement, 1835-1860*, Bruxelles, 1936, p. 69.

linnes, Charleroi, Namur et Liège. De plus, le principe de la libre concurrence était généralement admis en matière ferroviaire, mais il l'était moins en Belgique que partout ailleurs en raison du tracé de nos lignes ⁶⁶.

En 1862, un trafic commun avait été établi entre la compagnie du Guillaume-Luxembourg, la Grande Compagnie du Luxembourg et le chemin de fer de l'Etat pour les transports de minerai provenant de la ligne Guillaume-Luxembourg ⁶⁷.

En outre, en 1871, 16 ans après la convention de 1855, une nouvelle convention réglementait les conditions du tarif mixte entre les chemins de fer de l'Etat et diverses compagnies dont le Nord-Belge, la Grande Compagnie du Luxembourg, la Société Générale d'exploitation des chemins de fer, les compagnies de Chimay, de Spa à la frontière grand-ducale et de Liège à Maastricht ⁶⁸. En 1884, l'Etat et la compagnie du Grand-Central Belge établissent également un *modus vivendi* portant sur les tarifs ⁶⁹.

De toute manière, les diverses formes de concurrence ont pris fin avec la reprise progressive des différentes lignes par l'Etat belge.

3.2. Adaptation du rail aux autres modes de transport.

Tout d'abord, le rail a assuré sa prédominance sur les anciens modes de transport de l'époque : l'eau et la route.

3.2.1. Rail et voies navigables.

Au début de l'implantation du rail.

Seules la Meuse et la Sambre constituent de véritables voies navigables et leur concurrence avec le rail n'a jamais cessé.

C'est vers 1850 seulement ⁷⁰ que les pouvoirs publics se sont préoccupés de la navigation sur la Meuse qui connaissait jusque-là un état des plus précaires. Depuis lors, le fleuve a été canalisé sur toute sa longueur et cette canalisation n'a fait que s'améliorer au cours des décennies.

Quant à la Sambre, elle est le seul des affluents de la Meuse à présenter un certain intérêt pour la navigation car la canalisation de cette voie d'eau a été entreprise à partir de 1825 ⁷¹. Néanmoins, en

⁶⁶ *Ibidem*, p. 206.

⁶⁷ L. RENARD, *Jonction belge-grand-ducale, chemin de fer destiné à relier les arrondissements de Liège et de Verviers au Grand-Duché de Luxembourg par Spa, Stavelot et Ettelbrück, Rapport communiqué à la Chambre de Commerce de Verviers, Liège, 1862*, p. 23.

⁶⁸ F. LOISEL, *op. cit.*, T. IV, 1872, dans *Sommaire des Lois*, p. 14.

⁶⁹ A. PICARD, *Traité des chemins de fer : Economie politique, études comparées sur les chemins de fer étrangers*, T. II, Paris, 1887, p. 199.

⁷⁰ A. PIERRARD, *Les chemins de fer, les chemins de fer vicinaux et les voies navigables*, Bruxelles, p. 15.

⁷¹ M. VALCKE, *Le réseau des voies navigables utilisé par la batellerie belge*, dans (A.I.Lg.), *Congrès 1947, Section transports*, T. II, Liège, s.d., p. 29.

⁷¹ A. PIERRARD, *op. cit.*, p. 16.

amont de Charleroi, la Sambre est difficilement navigable durant les périodes de fortes eaux ⁷².

Il y a un siècle, les prix de transport par eau et par rail montraient l'avantage des voies navigables ; environ 25 % meilleur marché que la voie ferrée ⁷³. Mais, petit à petit, le prix de revient par rail a diminué et le rail l'a emporté grâce à des tarifs relativement réduits et à des vitesses plus grandes que celles parcourues sur la voie d'eau.

Concurrence nouvelle des voies navigables.

La guerre 14-18 et la crise économique qui avait suivi la guerre ont prouvé combien la navigation intérieure est indispensable ⁷⁴. Aussi, dès la fin de la seconde guerre mondiale, des travaux importants ont été entrepris pour améliorer les voies navigables ⁷⁴ et celles-ci apparaissent maintenant comme un nouveau concurrent du rail dans les vallées de la Sambre et de la Meuse. En effet, la Basse Sambre de Namur à Charleroi devient accessible aux bateaux de 1.350 tonnes. Pour sa part, la Meuse est appropriée aux 1.350 ou aux 2.000 tonnes selon les sections. Mais, en territoire français, la Meuse n'est accessible qu'aux bateaux de 350 tonnes.

Pendant que le gabarit de la Sambre est porté à des tonnages supérieurs, la voie ferrée se métamorphose par la mise en place des caténaires ; cela lui permet, à l'heure présente, de concurrencer très avantageusement la Sambre. Pour sa part, la ligne ferroviaire qui longe la Meuse de Namur à Liège est également en voie d'électrification mais, jusqu'à présent, on avait attiré sur la voie mosane un trafic dont la croissance suit de bief en bief l'achèvement des ouvrages d'amélioration. De plus, Liège possède des ports fluviaux à trafic annuel important et l'aménagement de la Sambre réalisé dans l'agglomération de Charleroi permet de tirer un parti maximum du canal de Charleroi-Bruxelles. De toute manière, la voie fluviale concurrencera inévitablement, dans les années futures, la ligne Namur-Givet sur laquelle l'acheminement des trains s'effectue uniquement grâce à des locomotives diesel.

3.2.2. Rail et route.

Monopole du rail.

Au début, la lutte avec la route s'est révélée beaucoup plus facile qu'avec les voies navigables car la voie ferrée s'est substituée rapidement à la route pour les divers transports de messageries. Par exemple, des services de messagerie ont été inaugurés vers 1850 entre, d'une part, Charleroi et, d'autre part, Couvin et Rocroi, en rapport avec

⁷² M. VALCKE, *op. cit.*, p. 41.

⁷³ A. PICARD, *op. cit.*, p. 376.

⁷⁴ M. VAN CAUWENBERGE, *Le trafic par voies navigables*, dans (A.I.Lg.), *op. cit.*, p. 17.

les heures d'arrivée et de départ des trains venant de Bruxelles ⁷⁵. Ainsi, jusqu'en 1855, Charleroi était la tête de ligne des relations de l'Entre-Sambre-et-Meuse avec le nord du pays grâce à la collaboration rail-route : plus tard, d'autres localités ont concurrencé Charleroi lorsque le rail les a atteintes. Dès lors, les régions éloignées du rail ont recherché la situation la moins défavorable en procédant à la liaison de leurs localités avec le rail par des moyens rapides. C'est ainsi que le chemin de fer a favorisé la création de nombreuses routes.

Cependant les voies ferrées se sont multipliées si rapidement qu'elles ont fait aux chaussées une concurrence directe et désastreuse ⁷⁶. Très souvent, elles se bornaient à doubler les routes en suivant servilement les mêmes itinéraires. Ainsi la route Namur-Dinant et les routes Arlon-Aubange et Neufchâteau-Arlon, dont le rail emprunte pratiquement le tracé ferroviaire, existaient bien avant l'implantation de ce dernier ⁷⁷. Aussi les deux réseaux ne se complétaient pas à l'origine : ils se concurrençaient singulièrement. En résumé, le client avait le choix entre deux réseaux de communication mais le plus grand rayon d'action du rail associé à une souplesse et une vitesse supérieures avantageait la voie ferrée et allaient bientôt lui permettre de drainer tout le trafic. Ce résultat n'a pas tardé à apparaître sous la forme des routes tributaires du chemin de fer ; celles-ci ont pour but de relier les axes routiers importants et les agglomérations aux points d'arrêt du réseau. Pour sa part, la ligne de Namur à Luxembourg offre de nombreux exemples de ces routes ⁷⁸.

Pourtant, la prépondérance du chemin de fer à écartement normal ne s'est pas toujours manifestée de façon aussi nette car l'automobile finit par restreindre son influence.

Concurrence de l'automobile.

La concurrence de l'automobile a commencé véritablement à partir de 1930 ⁷⁹. Pourtant, en 1900 déjà, le Ministre des chemins de fer recevait et transmettait en autorisation différentes demandes de concession de services réguliers de transport par automobile ⁸⁰ et, en 1910, il était question de remplacer les services de malle-poste par des autobus confortables ⁸¹.

En somme, l'autobus n'a fait son apparition qu'en 1924 et a concurrencé directement la malle-poste ⁸² ; de plus, la crise générale qui

⁷⁵ J. FICHEFET, *Charleroi : étude de géographie urbaine*, Charleroi, 1935, p. 113.

⁷⁶ L. GENICOT, *Histoire des routes belges depuis 1704*, Bruxelles, 1948, p. 57.

⁷⁷ *Ibidem*, p. 48.

⁷⁸ *Ibidem*, passim.

⁷⁹ U. LAMALLE, *Cours d'exploitation des chemins de fer*, T. I, Louvain, 1958, p. 206.

⁸⁰ M. CASTEAU, *Les transports en Belgique et leur coordination*, Bruxelles, 1935, pp. 58 et 290.

⁸¹ E. VLIBERGH et R. ULENS, *L'Ardenne : la population agricole au XX^e siècle*. Mémoire de l'Académie Royale de Belgique, Classe des Lettres, 2^e série, T. 8, Bruxelles, 1911, p. 11.

⁸² En effet, dès 1924, la Société Nationale des Chemins de Fer Vicinaux peut établir des services de bus sur des lignes concédées, existantes ou à créer ou pour souder les lignes entre elles (Société des Chemins de Fer Vicinaux, 50^e anniversaire, 1884-1934, Bruxelles, p. 56).

sévit dans le monde et la concurrence de l'automobile ont provoqué une chute importante du trafic voyageurs par train.

Actuellement des autobus de substitution remplacent les trains pour le transport des personnes dans plusieurs endroits de l'Entre-Sambre-et-Meuse, du Condroz, de la Famenne, du Pays de Herve, des Hautes Fagnes et en Ardenne. De plus, les services d'autobus de complément resserrent les mailles du réseau ferroviaire et enlèvent aux trains une partie de leur clientèle ; c'est notamment vrai pour la vallée de la Meuse de Dinant à Namur et pour les lignes Bertrix-Longlier et Neufchâteau-Arlon-Athus.

A la concurrence rail-route entre les trains, les divers services d'autobus, d'autre part, s'ajoute maintenant la concurrence rail-route pour le transport des marchandises. Cette forme de concurrence de la route affecte pratiquement tous les axes ferroviaires mais elle frappe surtout l'Entre-Sambre-et-Meuse, la ligne Dinant-Namur et les lignes de l'Ourthe et du Luxembourg à cause des routes Bastogne-Liège, Marche-Liège et Luxembourg-Namur.

3.3. Les deux types de réseaux ferroviaires.

Complémentarité des chemins de fer vicinaux.

Un milieu naturel défavorable, un réseau trop clairsemé et une région peu peuplée ont été autant de critères qui ont milité contre les chemins de fer à écartement normal. Une solution de rechange a été trouvée à cet état endémique grâce aux chemins de fer vicinaux ou chemins de fer à écartement métrique car, en 1885, les pouvoirs publics ont autorisé l'établissement de chemins de fer vicinaux sur les accotements des routes.

Au début du siècle, l'Entre-Sambre-et-Meuse, le sud du Condroz, la Famenne, la Lorraine et l'Entre-Vesdre-et-Meuse avaient un réseau ferroviaire dense au point que l'établissement de chemins de fer vicinaux s'y est révélé peu utile. Mais la réduction du nombre de voitures et de l'écartement des rails rendaient le nouveau type de chemins de fer moins tributaire du relief et des lignes droites que son aîné ; dans ces conditions, beaucoup de lignes vicinales ont complété le réseau ferroviaire à écartement normal⁸³. En outre, ces lignes se trouvaient toujours liées au chemin de fer à écartement normal car elles portaient des abords d'une gare ou y aboutissaient.

Au total, le chemin de fer vicinal a resserré les mailles du réseau ferroviaire pour mieux desservir les agglomérations éloignées des gares. Les Hautes Fagnes ont cependant été délaissées en raison de

⁸³ Parmi ces lignes, nous trouvons notamment celles de Bouillon-Pailseul, Lierneux-Vielsalm, Saint-Hubert-Polx, Laroche-Melreux, Manhay-Melreux, Houffalize-Bourcy en Ardenne, Solrée-Ardenne au Condroz, Chimay-Cul-des-Sarts, Oignies-Olloy dans l'Entre-Sambre-et-Meuse. (R. HOENS, *La Société Nationale des Chemins de Fer Vicinaux*, Bruxelles, 1956, pp. 28-29).

la rareté des lieux habités, d'une population clairsemée et des distances élevées entre les lieux habités.

Concurrence des deux réseaux.

Certaines lignes du réseau vicinal peuvent être considérées comme des lignes concurrentes du grand réseau : c'est le cas notamment des lignes Marloie-Amberloup-Libramont et Marbehan-Florenville.

En principe, depuis la première guerre mondiale et depuis la constitution de la S.N.C.B., aucune concurrence n'existe plus entre les deux réseaux car les chemins de fer vicinaux ont partout fait place à des services de bus. D'ailleurs, dans la province de Luxembourg, il est très vite apparu que les chemins de fer vicinaux étaient dans une mauvaise situation financière ; ce mode de transport a été notamment très affecté par les rapides progrès de l'automobile.

4. Desserte ferroviaire.

4.1. Importance du réseau.

De nos jours, 495 km de ligne de chemin de fer servent uniquement au cheminement des marchandises, 793 km au double transport des personnes et des marchandises et 10 km au transport des personnes (la ligne Bastogne-Sud-Bourcy) dans la région étudiée.

Parmi les lignes ouvertes à ce double trafic, les lignes du Luxembourg, de la Sambre, de la Meuse et de Pépinster à Spa, de Namur à Liège, de la Vesdre sont électrifiées, soit 340 km ou 342 % des lignes ouvertes à ce double trafic.

Le trafic voyageurs s'opère également à la faveur de 443 km de lignes non électrifiées et non susceptibles d'être électrifiées ; par contre, la ligne Liège-Guillemins-Visé est toujours susceptible d'être électrifiée.

Sauf les sections Mariembourg-Walcourt, Pépinster-Géronstère et Libramont-Gouvy, lignes à très faible trafic, toutes les lignes servant au transport des personnes sont à double voie, fait tout à fait naturel puisque ces lignes sont également utilisées pour le transport des marchandises.

Au total, 1.298 km de lignes sont ouverts à l'exploitation.

4.2. Fermetures de lignes.

Dans le sud du pays, la situation financière catastrophique durant plusieurs années successives était effectivement reconnue pour des lignes du pays de Herve (Montzen-frontière allemande), des Hautes Fagnes (Kalterherberg-Raeren et Lommersweiler-Lengeler) et d'Ardenne (Bastogne-Benonchamps). Devant ce déficit, le Gouvernement a

admis en 1950 le principe de la substitution de transports routiers des voyageurs aux transports par voie ferrée sur les lignes déficitaires lorsque le premier mode de transport était reconnu plus avantageux.

La fermeture des lignes a débuté pratiquement avec la seconde guerre mondiale, époque au cours de laquelle a eu lieu le dynamitage du pont d'Ethe sur la ligne Virton-Marbehan, du pont de Ville-de-Bois sur la ligne Vielsalm-Born et du pont de Chaineux sur la ligne Verviers-Battice.

Tableau II

SITUATION ACTUELLE DU RESEAU (1971)

Longueur des lignes hors service	283 km
Longueur des lignes réservées au trafic marchandises	495 km
Longueur des lignes assurant la desserte du transport des personnes et des marchandises :	
a) lignes électrifiées :	
Erquelines-Charleroi-Sud	28 km
Charleroi-Sud-Namur	34 km
Namur-Fiémalle-Haute-Tilleur-Liège-Guillemins	61 km
Fiémalle-Haute-Angleur	11 km
Liège-Guillemins-Herbethal	46 km
Namur-Sterpenich	148 km
Pépinster-Spa	12 km
b) ligne susceptible d'être électrifiée :	
Liège-Guillemins-Visé	18 km
c) autres lignes :	358 km
Angleur-Rivage-Gouvy	82 km
Rivage-Marloie	42 km
Spa-Géronstère	2 km
Charleroi-Walcourt	22 km
Walcourt-Philippeville	13 km
Philippeville-Mariembourg	14 km
Namur-Heer-Agimont	50 km
Dinant-Houyet	14 km
Houyet-Virton-Saint-Mard	102 km
Bertrix-Libramont	12 km
Libramont-Gouvy	56 km
Virton-Saint-Mard-Athus	24 km
Athus-Autelbas	10 km
	443 km
Total du réseau affecté aux trafics voyageurs et marchandises	803 km
Longueur du réseau ouvert à l'exploitation	1.298 km

Cependant la fermeture des lignes déjà effective avant 1940⁸⁴ n'est devenue officielle qu'à partir de 1950. Dès ce moment, le rythme des fermetures s'accroît pour atteindre de multiples lignes secondaires. En fait, ces fermetures se réalisent en deux temps : tout d'abord, fermeture de lignes au trafic voyageurs, puis mise hors service de divers tronçons à tout trafic.

Dans le sud du pays, trois contrées se trouvent fortement affectées par la suppression du rail pour le transport des personnes : la région d'Entre-Sambre-et-Meuse, les Hautes Fagnes et l'Entre-Vesdre-et-Meuse.

L'Entre-Sambre-et-Meuse, région jadis sillonnée de multiples voies ferrées industrielles et autres, ne conserve plus actuellement que la ligne Charleroi-Mariembourg (49 km pour le trafic voyageurs sur un total de 366 km de lignes). Or l'Entre-Sambre-et-Meuse était la région à densité ferroviaire la plus élevée au siècle dernier en raison de l'empressement des Britanniques à installer des lignes ferroviaires dans les vallées naturelles pour faciliter l'acheminement du minerai de fer vers la vallée de la Sambre.

Les Hautes Fagnes sont loties à la même enseigne que l'Entre-Sambre-et-Meuse. Pour des motifs stratégiques, cette contrée a vu se développer très rapidement la densité de son réseau ferroviaire par l'adjonction d'axes transversaux au Vennbahn car la Prusse avait réussi à renforcer son réseau aux frontières de la Belgique avant et pendant la première guerre mondiale. Mais il n'y subsiste plus maintenant que des lignes affectées au seul cheminement des marchandises.

Le pays d'Entre-Vesdre-et-Meuse ne dispose plus de lignes ferroviaires pour le trafic voyageurs. L'explosion d'un tunnel le 10 mai 1940 à la sortie de Chaîneux, la proximité de l'agglomération de Liège, un profil et un tracé peu favorables ont amené progressivement l'abandon du rail au profit du bus ; celui-ci utilise, en effet, une voie plus directe pour relier le centre du plateau à l'agglomération liégeoise. Néanmoins le trafic marchandises persiste sur le tronçon Battice-Chênée.

En résumé, au nombre des modifications importantes apportées dans l'exploitation du réseau ferroviaire figurent les suppressions de tout trafic ou du trafic voyageurs sur certaines lignes ou tronçons de lignes et l'électrification de quelques grands axes. Grosso modo, l'Ardenne et l'Entre-Sambre-et-Meuse au même titre que l'Eifel⁸⁵ apparaissent comme de véritables obstacles à la continuation des relations ferroviaires.

⁸⁴ Par Arrêtés Royaux du 26-7-1934 et du 7-12-1936, la section Jamloulx-Marcinelle-Haies était fermée à tout trafic en raison de la suppression des lignes en triangle. Le trafic voyageurs sur la ligne Jamloulx-Couillet-Centre n'existe plus depuis 1923 (aucune certitude n'a pu être obtenue pour les années antérieures).

⁸⁵ J. BIRKENHAUER, *Die Eifel in ihrer Individualität und Gliederung*, dans *Kölner Geographische Arbeiten*, Heft 14, Köln, 1980, p. 77.

CONCLUSION

Sauf les lignes des vallées de la Meuse et de la Sambre et la ligne axiale des Ardennes, qui est une ligne de plateaux, le réseau ferroviaire du sud du pays se compose de lignes d'accès aux plateaux.

La densité du réseau varie fortement d'une région à l'autre. L'Entre-Sambre-et-Meuse et l'Entre-Vesdre-et-Meuse profitaient vers la fin du siècle dernier d'une forte densité de voies ferrées en raison de la présence de ressources minières. D'autre part, les vallées évasées et les routes internationales ont également favorisé le développement du réseau ferroviaire. De leur côté, les cantons de l'Est, allemands jusqu'en 1918, ont bénéficié d'un réseau dense pour des motifs stratégiques en raison des visées allemandes ; par contre, la France a empêché la construction de la ligne Sedan-Bouillon-Orgeo et motivé la suppression de la ligne Muno-Messempré-Carignan par crainte d'une invasion de la part des Allemands ; ceux-ci avaient, pour leur part, ouvert à l'exploitation la ligne Muno-Messempré-Carignan et les lignes de jonction entre la ligne Rivage-Trois-Ponts-Gouvry et le réseau des cantons de l'Est. Au total, les motifs stratégiques ont abouti à des résultats opposés selon les circonstances. Néanmoins l'analyse des conditions de création des tracés met en évidence le rôle prépondérant des facilités d'accès et des facteurs économiques.

Voici dans les faits comment s'est implanté le réseau dans la région étudiée.

En 1842, rien. L'année suivante, les lignes Charleroi-Namur et Liège-Verviers-Aix-la-Chapelle sont mises en place. Ensuite on a installé de nombreuses lignes dans l'Entre-Sambre-et-Meuse et on a assuré la jonction avec la France par les vallées de la Sambre et de la Meuse. Quelques années plus tard, les lignes de la vallée de la Hoëgne (Pépinster-Spa), du Grand-Luxembourg (Bruxelles-Namur-Arlon-Luxembourg) et de Charleroi à Vireux sont ouvertes à l'exploitation ; la ligne de la Hoëgne est ensuite prolongée jusqu'au Grand-Duché de Luxembourg et la ligne du Grand-Luxembourg a facilité le développement du réseau dans la région grâce à des antennes créées au départ de Ciney, Marloie, Jemelle, Libramont, Marbehan et Arlon. En fait, tous les axes nord-sud ont été complétés par de petites lignes de jonction.

Les constructions des Allemands lors de la première guerre mondiale terminent à peu près l'implantation des chemins de fer dans le sud du pays. Seule la ligne de dédoublement Fexhe-le-Haut-Clocher-Kinkempois est encore construite après la première guerre mondiale.

Actuellement quelques lignes du sud du pays ne servent presque plus qu'au transport des personnes : ce sont les lignes de la Vesdre,

de l'Eau d'Heure et la ligne Bertrix-Libramont-Bastogne-Gouvy. Par contre, le trafic marchandises est particulièrement dense sur les sections Montzen-Visé-Liège, Kinkempois-Flémalle, Marloie-Libramont, Bertrix-Ecouvies et Athus-Stockem. Sur les autres axes, un équilibre s'établit entre les deux formes du trafic ferroviaire.

D'autre part, nul n'ignore la récession qui frappe depuis quelques années le trafic ferroviaire. Cette diminution est due à plusieurs causes dont les principales sont la récession économique qui frappe la région étudiée, les modifications techniques intervenues dans les types de transport et enfin les fermetures de gares et de tronçons de lignes. Ici nous touchons au problème crucial des chemins de fer belges : la rentabilité qui a poussé la Société Nationale des Chemins de Fer Belges à fermer au trafic la plupart des lignes secondaires. Certes les déficits étaient considérables mais on peut se demander si certaines mesures, notamment l'abaissement de certains tarifs, n'auraient pas pu contribuer au maintien de certaines lignes. De plus, en ce qui concerne plus particulièrement le transport des personnes, on est en droit de se poser la question de savoir si les chemins de fer ne devraient pas remplir davantage un rôle éminemment social de service public.

Il est certain en effet que la fermeture des lignes conduit à plus ou moins longue échéance à l'asphyxie des régions qui nous intéressent par l'accentuation de l'exode rural. Au moment où l'on parle tant de développement régional, nous pensons qu'un moyen d'action serait de conserver les chemins de fer dans les régions quelque peu écartées des principaux pôles de développement du pays, afin de maintenir de bonnes communications avec ces pôles.

E. MERENNE.

INFORMATION PEDAGOGIQUE



VOYAGE D'ETUDE EN BELGIQUE ¹

Renouvellement de l'enseignement de l'histoire en Wallonie.

L'enseignement de l'histoire est un élément dans un ensemble, élément important, certes, mais qu'il convient de situer dans le cadre général des structures souples, adaptatives, de l'enseignement secondaire rénové. Cette précaution méthodologique est indispensable si on veut comprendre la portée d'une discipline qui semble avoir joué un rôle pionnier dans le mouvement de rénovation, et dont nous nous bornerons ci-dessous à décrire les caractères principaux :

1. Un enseignement thématique organisé du simple au complexe.

Les maîtres d'histoire connaissent bien les inconvénients de l'enseignement traditionnel : non seulement le découpage par tranches chronologiques ne facilite guère la dialectique passé-présent, laquelle est pédagogiquement souhaitable et formatrice, mais surtout, ses prétentions globalisantes ne permettent pas de programmer le contenu selon un ordre de complexité croissante adapté à l'âge des enfants. C'est ainsi que la distorsion entre le maintien de la synchronie et les exigences de la pédagogie aboutissent souvent à des monographies caricaturales, dont on trouvera une interprétation à peine transposée dans les albums d'Astérix le Gaulois.

Le programme d'histoire des écoles rénovées de Wallonie a été composé par des enseignants qui ont mis au premier rang de leurs préoccupations l'adaptation aux besoins culturels des enfants. C'est pourquoi, il nous paraît digne d'attention. La synchronie n'est pas abandonnée : elle est renvoyée au stade des classes terminales, ce qui permet, de la première année du secondaire à la sixième, de développer un programme « par emboîtements » : l'étude commence par des thèmes simples, concrets, « faits de la vie quotidienne », appréhen-

¹ Du 9 au 14 novembre 1970, une délégation du Conseil de la Réforme et de la planification scolaire du Canton de Vaud, composée de trois spécialistes, historiens et pédagogues, a visité plusieurs sections soit expérimentales, soit rénovées de l'Enseignement secondaire belge. Au terme d'une large enquête menée dans plusieurs pays européens et en Amérique du Nord, ce Conseil désirait découvrir dans sa réalité une formule d'enseignement de l'histoire dont certains milieux d'historiens contestent violemment le bien-fondé. Le rapport ci-contre rend compte des observations librement et largement menées par les intéressés.

dés dans le temps et dans l'espace. Aux stades suivants, les mêmes thèmes sont récupérés et intégrés dans un cadre plus large, et ainsi de suite jusqu'à la synthèse globale qui combine les différents niveaux de la réalité historique (synchronie), perçus dans leur développement temporel (diachronie). Il va sans dire que la synthèse ainsi définie indique plus une direction de travail qu'un résultat à atteindre !

Nous renvoyons ceux qui s'intéressent aux détails de ce programme à l'article de M. René Van Santbergen : « L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire », cahier des « Amis de Sèvres », n° 2, 1969.

Soucieux de ne pas allonger les commentaires abstraits et d'éviter les nomenclatures, nous préférons montrer comment une « ligne d'évolution », choisie dans le programme de première année du secondaire, est récupérée aux niveaux ultérieurs :

CYCLE D'OBSERVATION

11-12 ans / 13-14 ans

1^{re} année

A. *L'homme se nourrit.*

1.0. *Les agriculteurs.*

1.1. Où est née l'agriculture ? Pourquoi ?

1.2. Produits de la terre.

1.3. Travail de la terre :

1.30. Outils de l'agriculture.

1.31. Irrigation, assèchement, jachère, défrichement, etc.

1.4. Notion de sédentarisme.

2^e année

A'. *L'homme vit en société.*

2.0. *En milieu rural.*

2.1. Le grand domaine, l'exploitation familiale.

2.2. La plantation coloniale.

2.3. L'économie collective :

2.30. Les communaux.

2.31. Les abbayes.

2.32. Les collectivités modernes.

CYCLE D'ORIENTATION

13-14 ans / 15-16 ans

A''. *Sociétés pastoro-agricoles.*

3.0. *Le despotisme sacré :*

3.1. Au Proche-Orient.

3.2. En Chine impériale.

3.3. En Amérique précolombienne.

4.0. *La république gréco-romaine :*

4.1. La cité (polis).

4.2. L'URBS (empire).

CYCLE DE DETERMINATION

15-16 ans / 17-18 ans

A'''. *Evolution économique et sociale (XVIII^e-XX^e).*

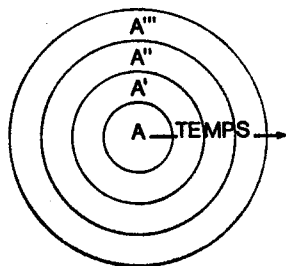
5.0. *Les structures agraires.*

5.1. L'agriculture ancienne, ses persistances.

5.2. L'agriculture nouvelle, ses conditions.

5.3. La place de l'agriculture dans la vie moderne, le sous-développement.

N.B. La numérotation a été ajoutée par le rédacteur du rapport pour mieux faire ressortir la cohérence dans le développement du thème A. Interprété sous forme de diagramme, on obtient la figure ci-après :



L'image du programme composé « par emboîtements » doit être corrigée : il ne faut pas imaginer des lignes d'évolution qui, dans les stades ultérieurs, sont simplement juxtaposées, mais plutôt un entrecroisement des lignes, autrement dit une structure, imparfaite bien sûr, car la pédagogie de l'histoire ne saurait, sans risque de se ridiculiser, dépasser l'état actuel des recherches dans le domaine foisonnant des sciences humaines.

Une lecture superficielle du programme d'histoire des écoles renouvées pourrait laisser croire que ses auteurs ambitionnent de faire brosser par les maîtres et les élèves une vaste fresque évolutive de l'histoire de l'humanité, qui serait comme la négation de la diversité des systèmes culturels. Telle n'est pas leur intention pourtant : la cohérence se situe au niveau pédagogique. C'est à l'enseignant d'éviter le piège de l'ethnocentrisme. Cette difficulté renvoie en fait au problème de la formation des maîtres d'histoire : le meilleur garant de la qualité de l'enseignement, c'est la compétence scientifique et pédagogique de l'enseignant.

Comme on l'a fait remarquer plus haut, le programme d'histoire thématique élaboré par nos collègues belges permet de s'adapter plus facilement à l'évolution psychologique des enfants. De plus, il répond mieux à leurs motivations : l'enfant est un être dont les aspirations profondes le poussent à s'intéresser au présent et à l'avenir plus qu'au passé. Or, l'enseignement thématique lui donne quotidiennement l'occasion de comparer passé et présent, l'ici et l'ailleurs. Il faut avoir assisté à des leçons données devant de jeunes enfants pour se rendre compte de l'impact pédagogique d'un enseignement qui suppose un continuel voyage dans le temps et dans l'espace. Certes, nous devons à la vérité de dire que le talent pédagogique des maîtres doit être pris en considération pour expliquer l'impression de ruches laborieuses que nous retirons de nos visites de classes. Mais on conviendra que le rapprochement de deux images, l'une nous venant de notre moyen âge occidental, l'autre du Pakistan oriental, et montrant des paysans qui battent le blé avec des fléaux en tous points identiques, peut fournir

au jeune enfant l'occasion d'une prise de conscience du drame du sous-développement et d'une de ses causes : la pauvreté de l'outillage. La comparaison se limitera au problème de l'outillage. Le maître averti évitera d'extrapoler la notion de moyen âge.

L'histoire enseignée par thèmes offre, pensons-nous, de multiples ressources que l'expérience pédagogique mettra en évidence. Mais il apparaît déjà que son principe d'organisation facilite l'intégration des documents audio-visuels et, parmi ces derniers, l'information télévisuelle. Nous n'avons pas vu nos collègues belges utiliser l'information TV, mais nous estimons qu'ils sont sur le point de l'intégrer à la vie de la classe. S'ils ne l'ont pas fait encore, ou à titre exceptionnel seulement, il convient d'en chercher les raisons dans l'insuffisance de l'infrastructure technique.

Enfin, comme on pourra s'en rendre compte sous chiffres 2 et 3, les thèmes sont, par nature, pluridisciplinaires. Du point de vue de l'organisation des matières d'enseignement, ils vont servir de pivots à la coordination.

N.B. — Les options méthodologiques qui sont à la base de la rénovation rendent nécessaire l'équipement des classes :

- il faut pouvoir présenter les documents choisis pour une exploitation inductive à *l'échelle de la classe* ;
- chaque élément d'information étudié doit pouvoir être *situé dans le temps* (chronologie murale) et *dans l'espace* (planisphère).

Equipement visuel d'une salle de classe : diascopes, magnétoscopes, documentation audio-visuelle, cartes murales, chronologie murale que maître et élèves construisent au fur et à mesure de l'avance dans le programme, mobilier pratique adapté au travail en équipes. Nous avons été surpris de trouver, en bonne place, l'épidiascope. Cet appareil lourd et encombrant devrait pouvoir être remplacé presque totalement, pensons-nous, par le diascopes et le rétro-projecteur, ce qui suppose la création, dans une salle annexe de la classe d'histoire, d'un petit service photographique.

A noter, dans les salles de classe visitées, l'existence de vitrines pour la présentation des documents précieux.

Les projecteurs de cinéma 8 et 16 mm, de même que le récepteur TV, ne semblent pas encore très répandus.

2. Un enseignement-carrefour qui fournit ses thèmes aux disciplines voisines.

Caractéristique intéressante et novatrice en ce qui concerne la restructuration des matières et des programmes : les disciplines du groupe IV (initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique, y

compris formation historique et géographique) s'épaulent mutuellement. La coordination a été rendue possible à partir des critères suivants :

- les disciplines du groupe IV ont un *objectif éducatif commun* : « aider l'adolescent à prendre conscience de son environnement naturel et social pour lui permettre de se situer dans son propre milieu et au sein de la société globale dans un monde en devenir » ;
- des *thèmes communs* : nourriture, habitat, vêtement, santé, etc. ;
- les maîtres du groupe IV organisent, en *équipes pluridisciplinaires*, des enquêtes sur le terrain, qui sont ensuite exploitées en classe dans l'optique des différentes disciplines.

Une étude rapide des thèmes communs aux disciplines du groupe IV montre que ceux-ci ont été fournis, pour la plupart, par le nouveau programme d'histoire. De ce fait, l'histoire prend une position axiale au sein des disciplines du groupe IV. A cette remarque, il faut toutefois ajouter un correctif : ce qui est visé à travers le travail interdisciplinaire, c'est le décroisement des branches. « Toutes les branches contribueront à s'éclairer l'une l'autre dans le cadre d'une coordination souple. Selon l'aspect considéré, chacune des branches associées sera appelée à jouer le rôle de branche-pivot ». En bref, on cherche à mettre la réalité globale au niveau de la classe, tout en évitant lors de l'analyse de cette réalité la confusion des angles d'approche et des méthodologies.

Il n'est pas impossible que la coordination déborde les disciplines du groupe IV. Déjà, certains maîtres cherchent à articuler l'expression écrite et l'étude de textes littéraires autour des thèmes qui forment l'ossature du programme d'histoire.

Les « directives générales », relatives à la coordination au sein du groupe IV et à l'organisation du travail interdisciplinaire, proposent toute une série de procédures ingénieuses qui doivent se traduire, si elles sont suivies, par une plus grande efficacité pédagogique des maîtres. L'ensemble de ces procédures pourrait, à lui seul, faire l'objet d'une intéressante étude.

3. Des méthodes adaptées aux objectifs.

Dans l'optique traditionnelle, l'enseignement de l'histoire est principalement un choix d'informations que le maître transmet, généralement par le moyen du cours ex-cathedra, plus ou moins tempéré par le recours au dialogue dirigé, et que l'élève a pour mission de restituer plus ou moins fidèlement lors des travaux de contrôle. Entre le maître et ses élèves intervient un élément de médiation : le manuel, utilisé à la fois comme instrument de référence et de répétition. Généralement insuffisant comme instrument de référence, il se révèle souvent peu

pratique et encombrant comme instrument de répétition, quand il n'est pas simplement adapté aux possibilités intellectuelles des enfants d'un âge donné.

Nos collègues belges ont levé deux tutelles : celle du maître qui transmet la vérité et celle du manuel qui, à sa manière, est aussi un livre de vérité.

Dès lors, la leçon va se fonder sur *l'exploitation inductive des documents* classés ou programmés selon un thème donné. Trois sources principales vont alimenter le fond documentaire de la classe :

- les éléments d'informations collectés par les élèves lors des enquêtes sur le terrain ;
- les *dossiers documentaires*² constitués par les groupes de maîtres, au fur et à mesure des besoins, en fonction des thèmes abordés ;
- les documents apportés par les élèves eux-mêmes et ceux empruntés auprès des musées.

A la collecte des documents sur le terrain succède la phase de l'exploitation en classe. Les « directives » fournies aux maîtres nous semblent ici aussi, pleines d'intérêt. Une attention particulière devrait leur être consacrée, car elles sont un aspect intéressant du mouvement de rénovation. Dans le cadre de ce rapport, nous nous bornerons à dégager quelques aspects qui ont piqué notre curiosité. Prenons, par exemple, les directives concernant l'exploitation des éléments recueillis. Ils devront être :

- décrits (observation) ;
- analysés (exploitation inductive) ;
- classés (interprétation) ;
- ils pourront faire l'objet de dénombrements (élaboration, construction) et de graphiques, et
- seront mis en mémoire dans un fichier matières (initiation des élèves aux méthodes de travail).

On remarquera que les objectifs visés par l'enseignement rénové de l'histoire ne sont plus, en priorité, l'accumulation des connaissances, mais des comportements opératoires et des savoir-faire. Quant au vocabulaire de base, il fait l'objet d'une liste limitative ; « l'élève doit être capable de justifier le sens des mots et d'user correctement de ceux-ci dans leur contexte ».

Le lecteur de ces notes fera de lui-même le rapprochement entre la démarche empirique de nos collègues belges et certains travaux récents sur la « taxonomie des objectifs ».

² A noter la diversité des dossiers déjà constitués à titre expérimental par des groupes de maîtres dont nous avons surestimé l'importance. Ce matériel documentaire n'est pas destiné à durer, ce qui va simplifier le problème de son amélioration et de sa mise à jour.

Les multiples ressources de l'observation et de l'analyse documentaire rendent possible l'adaptation de l'enseignement de l'histoire aux besoins culturels des enfants d'un âge donné, voire aux besoins culturels des enfants d'un milieu social déterminé.

La grande latitude laissée aux groupes de maîtres et aux élèves dans le choix des thèmes complémentaires et dans l'élaboration des dossiers documentaires, contribue aussi à individualiser l'enseignement, à l'adapter le mieux possible aux motivations qui sont souvent personnelles.

Mais il va sans dire que pour répondre aux besoins culturels liés à l'âge, à la personnalité de l'enfant et à son milieu, il faut faire intervenir tout « l'arsenal des méthodes » expérimentées depuis de nombreuses années par des enseignants relativement marginaux et que résume le concept « d'école active ». « L'école active » est au centre de la rénovation pédagogique en Wallonie. Une de ses techniques est en train de se généraliser au niveau des maîtres et des élèves : le travail par groupes.

Des périodiques contribuent à faciliter la tâche des maîtres en assurant la diffusion de l'information pédagogique :

- Information-Liaison, qui émane du Ministère de l'Education nationale ;
- Les Cahiers de Clio, qui publient des articles à la fois scientifiques et pédagogiques (Secrétariat : L. De Keyser, av. Télémaque 51, 1190 Bruxelles).

4. Un enseignement qui vise à ouvrir largement les fenêtres de l'école sur l'environnement proche et lointain.

Ce qui frappe dans l'analyse du nouveau programme d'histoire, c'est de constater que les principaux thèmes débouchent sur le présent. Ainsi, le privilège d'accéder aux problèmes du monde contemporain n'appartient plus seulement aux grands élèves qui, parvenus au terme du cycle secondaire, ont eu tout le temps de se désintéresser de l'histoire. Dans l'enseignement rénové de cette discipline, les enfants du premier degré accèdent déjà à des éléments d'information qui leur permettent d'acquérir une conscience partielle des problèmes ayant trait au sous-développement, à l'alphabétisation dans le monde, à l'habitat urbain, etc.

Quant aux enquêtes de milieu, elles ont pour but de confronter l'enfant avec son environnement, appréhendé, selon les cas, comme un produit de l'histoire. Dès lors, un paysage industriel devient autre chose qu'une superstructure rouillée dont les fumées jaunes et toxiques évoquent certaines toiles impressionnistes, mais un objet d'étude que l'élève observe comme une réalité globale, au sujet de laquelle

il accumule les notations précises, lesquelles seront analysées en classe dans les semaines qui suivent.

5. Des maîtres spécialisés, rompus au travail d'équipe.

Les progrès accomplis par les sciences de l'homme, l'abondance de l'information véhiculée par la presse et les communications de masse, l'affinement des méthodologies dans le traitement de l'information font que l'enseignement de l'histoire devrait être confié à des spécialistes. Ce point de vue a été défendu par les maîtres d'histoire et les cadres pédagogiques réunis sous l'égide du Conseil de l'Europe à Braunschweig (stage du 22 au 26 septembre 1969). Il a été consigné dans le « rapport final et les recommandations » remis aux gouvernements des pays membres. Nos collègues belges ont opté eux aussi pour la spécialisation. Très souvent, il est vrai, cette spécialisation s'opère « sur le tas », comme le recyclage des maîtres. Afin d'éviter les inconvénients psycho-pédagogiques d'une telle situation, ils ont apporté un correctif nécessaire : l'approche pluridisciplinaire des problèmes, qui implique le travail d'équipe entre maîtres et, au niveau de la classe, l'homogénéisation des méthodes et des attitudes. La formule n'est pas nouvelle : elle est appliquée avec succès depuis de nombreuses années dans la recherche scientifique et dans l'industrie. Si le travail de groupe entre maîtres présente encore, dans certains systèmes scolaires, un caractère exceptionnel, il faut voir là un indice du décalage entre l'organisation du travail dans l'enseignement et l'organisation du travail dans les autres secteurs d'activité où l'adaptation au changement semble plus facile.

CONCLUSION

Avant de signer ce rapport, son auteur espère que les informations contenues dans les pages qui précèdent suffiront à montrer tout le profit qu'il y a à aller sur place prendre contact avec les personnalités qui se trouvent mêlées à un mouvement de rénovation comparable en ampleur à celui qui touche actuellement l'Ecole secondaire wallonne, car un rapport est insuffisant pour traduire les multiples aspects d'une dynamique scolaire qui se cherche dans et par l'expérience quotidienne des enseignants chargés d'intégrer à leur action les nouveaux objectifs pédagogiques.

Roger CHRISTE,
*Maître de didactique de l'histoire au
Séminaire pédagogique.*

LE VOCABULAIRE DES MANUELS D'HISTOIRE

I. — Remarques préliminaires.

J'ai toujours été convaincu que le vocabulaire utilisé par les manuels en général et par les manuels d'histoire en particulier, n'est pas à la portée des élèves.

Le test que je viens de réaliser confirme entièrement cette opinion.

Remarquons immédiatement qu'une seule expérience effectuée dans un seul établissement et sur un seul manuel ne peut évidemment avoir qu'une valeur très limitée. Il serait bon qu'un travail d'ensemble portant sur un très grand nombre de cas soit mis au point par des psychotechniciens.

Précisons aussi que l'épreuve n'a pu être réalisée qu'après les examens de fin d'année, donc à une période où le relâchement est de rigueur ; toutefois, le but du travail leur ayant été précisé, il semble que les élèves y aient collaboré loyalement.

Ajoutons que mes élèves appartiennent à un milieu social où le vocabulaire est théoriquement plus faible que dans les centres urbains et que l'établissement est une école moyenne du type tronc-commun-cycle d'observation.

II. — Conditions dans lesquelles le test a été réalisé.

Afin de savoir s'il existait une nette évolution dans la compréhension selon le niveau scolaire, les élèves des classes des 1^{re}, 2^e et 3^e moyennes (6^e, 5^e et 4^e) ont reçu exactement le même travail.

Dans une leçon d'une page environ du manuel de première moyenne, sur le mouvement communal¹, j'ai demandé l'explication de vingt mots ; parmi eux, se trouvaient des termes faciles et d'autres plus difficiles de façon à pouvoir émettre un jugement aussi exact que possible. Je n'ai pas cru devoir m'arrêter au vocabulaire historique proprement dit (charte, sceau, ...) qui serait nécessairement expliqué lors de la leçon.

¹ HAYT F., *De l'Empire romain au XVII^e siècle - Classe de 6^e*, Editions Weesmael-Charlier, Namur, 1990, pp. 113-114.

Dans le courant de l'année, le manuel n'est utilisé que pour l'explication des documents ; ce texte n'a donc jamais été étudié par les élèves.

Ceux-ci ont d'abord lu toute la page pour en saisir le sens global, puis ils ont été invités à expliquer les mots choisis ; chaque définition suivant immédiatement la dictée du terme, pour éviter la dispersion de l'attention.

J'avais d'abord pensé proposer un choix entre cinq définitions pour chacun des mots ; j'ai finalement rejeté cette méthode qui laisse une trop grande place au hasard.

Evidemment, définir est difficile pour les élèves ; aussi ai-je dû faire preuve d'une certaine souplesse lors de la correction et considérer comme termes connus tous les mots pour lesquels j'ai reçu une explication valable. Il est toutefois possible que des élèves connaissent certains mots mais n'aient pu en exprimer la signification.

III. — Les mots et le nombre des élèves qui les connaissent.

MOTS	1 ^{re} M. (19 él.)	2 ^e M. (20 él.)	3 ^e M. (25 él.)	TOTAL (64 él.)
1) association	19	19	25	63
2) servitudes	9	16	23	48
3) affranchie *	4	10	15	29
4) acquérir	15	9	19	43
5) inviolabilité du domicile	11	13	17	41
6) se limiter à	11	10	20	41
7) pécuniaires	7	11	19	37
8) réparties	10	10	17	37
9) milice *	2	5	17	24
10) revêtus	9	9	14	32
11) souveraineté	13	14	22	49
12) conseils des jurés *	2	7	9	18
13) délibérer *	2	10	12	24
14) voirie *	2	5	12	19
15) journaliers	14	17	22	53
16) attributions judiciaires	9	11	15	35
18) signes extérieurs *	4	4	5	13
17) autonomie *	2	3	5	10
19) (témoignage) éloquent *	4	7	19	30
20) économique *	1	7	15	23

Les mots marqués d'un * ne sont pas connus par la moitié des élèves.

Constatations.

Sur 20 mots, 9 ne sont pas compris par la moitié de l'ensemble des élèves, ce qui est énorme ; bien mieux, la moitié des élèves de 1^{re} moyenne auxquels le manuel est normalement réservé ne connaissent pas 13 de ces termes.

Dans une édition ultérieure (1962), l'auteur renvoie le lecteur à un lexique chaque fois qu'il juge un mot difficile.

Dans la page qui nous intéresse, seuls souveraineté et économique portent l'astérisque. Il est piquant de remarquer que souveraineté est connu par 49 élèves ; quant à économique (indépendance économique de la cité), il a été compris le plus souvent comme un synonyme d'épargne : commune qui fait des économies !

La plupart des enfants négligent d'ailleurs le contexte pour définir les mots ; c'est ainsi qu'il est surprenant de constater que l'expression la moins connue est signes extérieurs, (la commune manifestait son autonomie par des signes extérieurs) ; elle a très souvent reçu le sens de signes venant du dehors, de l'extérieur. Quant à revêtu (32/64) — actes revêtus de sceaux — plusieurs lui donnent comme signification : couvert de, voire habillé. Pour un élève, affranchir (ville affranchie), c'est même : coller un timbre.

Parfois, le sens donné est très éloigné du sens véritable : inviolabilité = ne pas voler, délibérer = rendre libre.

Que autonomie et jurés ne soient pas compris n'étonnera guère mais je ne m'attendais pas à trouver milice (24/64) et voirie (19/64) parmi les termes inconnus.

Or, pour ces quatre derniers mots, beaucoup avouent leur ignorance totale en ne répondant rien.

IV. — Nombre de mots connus par chacun des élèves.

MOTS CONNUS	1 ^{re} M.	2 ^e M.	3 ^e M.
20 mots connus	—	—	—
19 » »	—	—	1
18 » »	—	—	1
17 » »	—	—	1
16 » »	1	—	2
15 » »	—	1	1
14 » »	—	—	4
13 » »	—	2	4
12 » »	—	5	4
11 » »	3	3	2
10 » »	—	3	3

9	»	»	3	1	1
8	»	»	4	—	—
7	»	»	1	—	—
6	»	»	3	1	—
5	»	»	2	3	1
4	»	»	1	1	—
3	»	»	1	—	—
2	»	»	—	—	—
1	»	»	—	—	—
			19 élèves	20 élèves	25 élèves

Constatations.

Si l'on compare les résultats obtenus dans chacune des années, on constate que la compréhension augmente assez sensiblement avec le niveau scolaire.

En 1^{re} moyenne, 15 élèves sur 19 (soit 79 %) ne comprennent pas la moitié des mots. Le texte du manuel n'est donc pas utilisable pour les élèves auxquels il est destiné.

En 2^e moyenne, le nombre d'élèves ne connaissant pas la moitié des mots tombe à 6 sur 20 (soit 30 %) ; en 3^e moyenne, il n'est plus que 2 sur 25 (soit 8 %).

Mais une compréhension de 7/10 des mots paraîtra sans doute un minimum souhaitable ; en 1^{re} et en 2^e, un seul élève atteint cette cote (soit 5 %) et sur 25 élèves de 3^e moyenne, 10 (soit 40 %) obtiennent seuls ce résultat.

V. — Conclusion.

Il est indéniable que la page mise à l'épreuve ne peut être retenue comme texte d'une leçon à étudier.

On croira peut-être que le manuel est particulièrement difficile ; je pense au contraire que le manuel est encore l'un des moins ardu ; c'est du reste pour cette raison et pour sa valeur documentaire que j'ai choisi de l'utiliser dans mes classes.

Dans son avant-propos (p. 6), l'auteur a d'ailleurs insisté sur sa volonté d'être simple : « *Nous avons veillé à user d'une langue simple, en évitant les phrases trop complexes et en écartant délibérément les termes trop abstraits* ». Nous avons vu qu'il s'était montré, et de loin, trop optimiste concernant le niveau intellectuel des élèves ; ce qui est toujours pratiquement le cas chez les auteurs de manuels.

Il ajoute : « *Il était cependant impossible de tout simplifier ; c'est pourquoi nous avons jugé utile d'ajouter un glossaire réservé aux*

termes qui relèvent du vocabulaire historique et qui ne pouvaient être expliqués sans alourdir l'exposé ».

L'existence d'un lexique peut paraître judicieuse ; mais l'élève en tient-il compte ? De plus, le glossaire n'est réservé qu'aux termes historiques et nous avons constaté que le vocabulaire ordinaire, lui aussi, était loin d'être compris.

Bien sûr, comme le signale l'auteur, il est impossible de tout simplifier et l'enseignement doit enrichir les élèves ; encore faut-il pour cela qu'il soit progressif.

Des termes comme autonomie et économie par exemple sont à mon sens à éviter au niveau de la 6^e ; on pourrait les remplacer par indépendance et commerce, moins exacts mais plus compréhensibles ; la précision viendra plus tard. Une phrase comme : *« Les halles étaient un témoignage éloquent de la richesse des villes et de leur indépendance économique »* pourrait être libellée de la façon suivante : *« Les halles prouvaient la richesse des villes et leur indépendance commerciale à l'égard du seigneur ».*

Mais comment les auteurs pourraient-ils choisir avec discernement le vocabulaire de leurs ouvrages ?

Il serait intéressant qu'une étude scientifique des termes accessibles aux différents degrés d'enseignement soit élaborée. Est-ce possible ?

Tout au moins, peut-on souhaiter que les auteurs tiennent compte de l'expérience acquise au contact de leurs élèves. C'est ce que chaque professeur fait lorsque, obligé de se passer d'un manuel trop compliqué, il élabore sa synthèse personnelle qui devra être transcrite dans les cahiers des élèves.

Christian TRIGNAUX,
*Ecole moyenne mixte de l'Etat,
Jurbise.*

LEÇONS-TYPES.

ECONOMIE SEIGNEURIALE EN EUROPE OCCIDENTALE AUX IX^e ET X^e SIECLES

LES PAYSANS : LES HOMMES, LA TERRE, SON TRAVAIL

Classe de 1^{re} normale scientifique B.

Justification du choix.

Cette leçon constitue une facette de l'étude de la vie sociale et technique dans le monde seigneurial ; elle représente la première partie d'un dyptique intitulé : « Les paysans dans le domaine » ; la deuxième traite des rapports entre propriétaire et paysan.

Les paysans, cette quasi-totalité démographique des IX^e et X^e siècles, européens, n'occupent pas dans la plupart des manuels la place importante qui devrait être la leur. D'autre part, quotidiennement, nos élèves sont sensibilisés aux problèmes qu'affrontent les pays en voie de développement pour la plupart au stade seigneurial et paysan de l'évolution économique ; nos jeunes ignorent beaucoup de la situation concrète de ces sociétés. La description de la vie dans le domaine autarcique médiéval peut aider à la compréhension du contexte « sous-développé » et réciproquement.

BIBLIOGRAPHIE

- G. DUBY, *L'économie rurale et la vie des campagnes dans l'Occident médiéval*, Paris, 1962, I.
- J. LE GOFF, *La civilisation de l'Occident médiéval*, Paris, 1964.
- F.L. GANSHOF, *La Belgique carolingienne*, Bruxelles, 1958.
- Annales Cameracenses*, M.G.H., S.S., XVI, 511-512.
- Polyptique de l'abbé Irminon ou le dénombrement des masses des serfs et des revenus de l'abbaye de Saint-Germain-des-Prés sous le règne de Charlemagne*, édition GUERARD, 1844, 3 vol.
- F.L. GANSHOF, *Le domaine gantois de l'abbaye de Saint-Pierre au mont Blandin à l'époque carolingienne*, dans *R.B.P.H.*, XXVI, fasc. 4, p. 1030.
- P. LESER, *Entstehung und Verbreitung des Pfluges*, Münster, 1931.
- A. VERHULST, *Différents types de structures domaniale et agraire en basse et moyenne Belgique pendant le haut moyen âge*, dans *Annales, E.S.C.*, 1956, n° 1, p. 61.
- Critique de l'ouvrage de G. DUBY, dans *R.B.P.H.*, 1965, XLIII, n° 1, p. 377.

H.E. JACOB, *Histoire du pain depuis 6000 ans*, Paris, 1958.

L. RANDOIN, P. LE GALLIC, J. CAUSERET, G. DUCHENE, *Les rations alimentaires équilibrées*, Paris, s.d.

Interview : MM. Rigo, Brichard, Boonen, respectivement fermiers à Thorembais-les-Béguiques et à Orbais (Brabant wallon), âgés de 80 et 35 ans.

MATERIEL SPECIAL

Diapositives :

Araire perse : *Documentation photographique*, 1954, série 129.

Araire médiévale : H. PIRENNE, *Histoire de Belgique Illustrée*, 1948, I, 102.

Charrue médiévale : LESER, *op. cit.* p. 113.

Femmes grecques au mortier : *Documentation photographique*, 1952, série 82.

Moulins de Pompéi : *ibid.*, 1953, série 107.

Textes : photocopiés, distribués aux élèves.

Graphique : Rendements du froment du IX^e siècle à nos jours. (distribué aux élèves).

Carte pour localisation.

Epis de froment, seigle, avoine, orge, épeautre.

METHODE

Méthode déductive à partir des textes et des diapositives. Les élèves ont étudié le domaine autarcique et ses subdivisions.

LA LEÇON

Il va de soi que chaque mot représentant une difficulté doit être expliqué ; et ceux-là sont nombreux chez les élèves...

Les mots soulignés dans la suite de ce rapport constituent le plan au tableau.

1. Organisation des terroirs.

a) Textes.

« L'évêque, au cours de ses tournées pastorales, pouvait réquisitionner à chaque étape : 10 poulets, 50 œufs, 5 cochons de lait, mais d'abord 50 pains. »

Edit de Charles le Chauve pour la Septimanie en 844.

Cité d'après G. DUBY, *op. cit.* p. 62.

« Un village anglo-saxon devait livrer pour la consommation royale 10 moutons, 10 oies, 20 poules, 10 fromages, 10 mesures de miel, 5 saumons et 100 anguilles, mais d'abord 300 miches. »

Un passage des lois du roi Ine.
Cité d'après G. DUBY, *op. cit.* p. 62.

« Nous avons trouvé dans le fisc d'Annapes... Lard de l'année, dix porcs fumés. Deux cents porcs fumés de l'année, avec saucisses et saindoux. Fromages de cette année, quarante-trois charges.

» Cheptel : Juments : vieilles, cinquante et une ; de trois ans, cinq ; de deux ans, sept ; de l'année, sept.

» Chevaux : de deux ans, dix ; de l'année, huit ; étalons, trois.

» Bœufs, seize ; ânes, deux ; vaches avec veaux, cinquante ; génisses, vingt ; veaux de l'année, trente-huit ; taureaux, trois. Porcs âgés, deux cent cinquante ; jeunes, cent ; verrats, cinq. Brebis... »

Brevium exempla ad describendas res ecclesiasticas et fiscales (édit. A. BORTIUS, dans M.G.H. *Leges. Capitularia regum francorum*, I, 181, pp. 254-255). Repris de G. DUBY, *op. cit.* I, p. 281-282.

Ces lectures conduisent l'auditoire à découvrir les deux aliments essentiels des paysans : LE PAIN, LA VIANDE DE PORC, nécessitant d'une part L'AGRICULTURE CEREALIERE ET L'ELEVAGE, d'autre part une certaine organisation des terroirs présentée par :

b) Texte.

« 1108. Cette année, je suis né entre Pâques et la Pentecôte... Donc je suis né dans le Tournaisis, dans une villa qui se nomme Nechin. Nechin, en effet, signifie « ceinture brillante ». En vérité, la villa est entourée remarquablement (tout autour) de prés et de bois ; elle procure à ses habitants d'importantes ressources. A l'intérieur, l'agriculture est très florissante ; on y trouve... »

Annales Cameracenses, M.G.H., S.S., XVI, 511-512.

Ce texte introduit la description du domaine (schéma).

CLAIRIERE : 3 ZONES CONCENTRIQUES.

Le village.

Les terres labourables : céréales.

Les bois : glands pour les porcs, cueillette, protection, isolement.

c) Texte : il précisera l'aspect du PETIT VILLAGE : palais fortifié en pierre, chaumières en bois.

« Nous avons trouvé dans le fisc d'Annapes un palais royal construit en très bonne pierre, trois chambres, la maison tout entourée

d'une galerie avec onze petites pièces ; au-dessous, un cellier, deux porches ; à l'intérieur de la cour, dix-sept autres maisons construites en bois avec autant de chambres et les autres dépendances en bon état : une étable, une cuisine, une boulangerie, deux granges, trois magasins. Une cour munie de fortes palissades, avec une porte de pierre, surmontée d'une galerie, une petite cour, elle aussi entourée d'une haie, bien ordonnée et plantée d'arbres de diverses espèces. »

Brevium..., op.cit.

Les élèves s'exerceront à domicile à dresser le plan du village.

2. Densité de population.

a) Mettre suffisamment en évidence le peu de chiffres en notre possession.

b) Textes.

Densité de population au IX^e siècle : 8 villages de l'abbaye de Saint-Germain-des-Prés, autour de Paris : 4.500 paysans (5.600 au XVIII^e siècle). Densité : 34 habitants/km².

Dans le polyptique d'Irminon, l'historien Guérard recense : 2.088 ménages, 10.026 individus (4 personnes par famille), 5.316 enfants et 4.710 parents.

A. DELEAGE dans *La vie rurale en Bourgogne jusqu'au début du XI^e siècle*, 2 vol., Mâcon, 1941, énumère les données suivantes : 34 célibataires, 135 ménages, 304 adultes, 384 enfants (accroissement 1/8 par génération).

Repris de G. DUBY, *op. cit.*, 68.

A partir de ces chiffres les élèves, avec l'aide positive du professeur, devraient déduire :

Population de DENSITE PEU ELEVEE, mais en développement ; nombreux espaces déserts.

Le maître citera, par exemple, l'Angleterre du *Domesday Book* qui connaissait des populations encore plus clairsemées.

3. Outillage.

a) Texte.

« Nous avons trouvé dans le fisc d'Annapes... Outils : deux bassines de cuivre, deux vases à boire, deux chaudrons de cuivre, un de fer, une poêle, une crémaillère, un landier, une torchère, deux cognées, une doloire, deux tarières, une hache, un grattoir, un rabot, une plane, deux faux, deux faucilles, deux pelles ferrées. Des outils de bois en suffisance. »

Brevium... op. cit.

Ce texte prouve que *même un grand domaine carolingien était sous-équipé. LE FER EST RARE, LES OUTILS SONT EN BOIS.*

Le professeur rappellera que la loi salique considérait le forgeron et l'orfèvre dignes d'une même valeur ; qu'en 1914 encore la charrue était vendue aux kilos de fer aux usines Mélotte à Remicourt.

b) LABOURAGE.

Diapositives : araire perse, araire médiéval. charrue anglo-saxonne à versoir. Faire distinguer la différence essentielle entre l'araire et la charrue (versoir), insister sur la lenteur des progrès techniques, remarquer l'absence d'instruments tractés dans le domaine d'Annapes.

Araire : sol léger.

Charrue : sol lourd : rarement employée au IX^e siècle.

Les sols lourds traités à l'araire exigent un bêchage en profondeur tous les 4 ou 5 ans.

Texte :

Superficies labourées en 8 heures :

1 charrue avec chevaux : 0,70 à 0,80 hect.

1 charrue avec bœufs : 0,50 hect.

1 charrue avec tracteur : 2 hect.

Bêche : 1 are (laisser en blanc la quantité bêchée et questionner les élèves citadins... !).

Renseignements obtenus auprès des fermiers cités dans les sources.

Conclusion : **LE LABOURAGE AU IX^e SIECLE EXIGE UNE MAIN-D'ŒUVRE ABONDANTE.**

c) MEUNERIE.

Diapositives : Femmes grecques au mortier, moulins de Pompéi.

Texte :

« L'abbaye de Saint-Germain-des-Prés, au IX^e siècle, possédait 59 moulins à eau, dont 8 récents et 2 rénovés ; sur 22 domaines, 8 possédaient des moulins à eau. »

D'après G. DUBY, *op. cit.*, p. 72-73.

Les moulins à eau existent, mais en petit nombre. Construction délicate, coûteuse, digne d'admiration, au X^e siècle encore.

LA FARINE SANS MOULIN EXIGE UNE MAIN-D'ŒUVRE ABONDANTE.

Conclusion trouvée par les élèves et rédigée en commun : **La faiblesse technique conduit L'HOMME A TRAVAILLER EN MANŒUVRE,**

limite la capacité individuelle de production. Le seigneur sera avide de garder sous ses ordres la population la plus abondante.

4. Pratiques agricoles.

a) ASSOLEMENT.

Textes :

« XIX, 3. De même du bénéfice de Salagon. Dans la villa de Madria, il y a un manse seigneurial avec une maison et les autres bâtiments, avec un jardin, contenant trente bonniers de terre arable. On sème pour le blé d'hiver dix bonniers, de quarante muids et dix bonniers pour le blé d'été, de soixante muids. Dix bonniers restent en jachère. Il y a trois bonniers de prés, produisant 25 charrettes ; deux bonniers de petit bois. Il y a là dix bonniers de terre non cultivée et de bois désert pour la pâture... »

Polyptique de l'abbé Irminon ou le dénombrement des manses, des serfs et des revenus de l'abbaye de Saint-Germain-des-Près, sous le règne de Charlemagne, 1, 2, p. 925. Edit. GUERARD, Paris, 1844.

F.L. GANSHOF, Le domaine gantois de l'abbaye de Saint-Pierre au mont Blandin à l'époque carolingienne, R.B.P.H., XXVI, fasc. 4, p. 1030, décrit la réserve de ce domaine (25 hectares de champs) ; elle comporte entre autres, une terre de plus ou moins 4 hectares qui peut, tous les trois ans, êtreensemencée de 15 muids d'avoine.

Aucune règle ne préside à l'assolement : triennal ou irrégulier.

b) SEMENCES :

Deux hectolitres de froment (170 kg) par hectare.

c) ENGRAIS :

Nuls, le bétail est décimé en automne.

d) RENDEMENT.

Texte :

« Nous avons trouvé dans le fisc d'Annapes... Produits de l'exploitation. Vieille épeautre de l'année passée : 90 corbeilles, dont on peut tirer 450 charges de farine. Orge, 100 muids. De cette année : 110 corbeilles d'épeautre ; on en a semé 60, nous avons trouvé le reste. 100 muids de froment, on en a semé 60, nous avons trouvé le reste. 98 muids de seigle, on a tout semé. 1800 muids d'orge, 1100 ont été semés, nous avons trouvé le reste. 430 muids d'avoine. 1 muid de fèves. 12 muids de pois. »

Brevium... op. cit.

Montrer des épis surtout aux élèves citadins, laisser parler les élèves, des surprises vous attendent...

Ce texte ne rapporte que de maigres rendements. Constitue-t-il un recensement d'une année spécialement mauvaise ? Non, d'autres sources attestent des *rendements médiocres* : 1 grain semé — 2 grains récoltés.

Graphique des rendements du IX^e au XX^e siècle. Le commenter.

Exercice pour concrétiser les possibilités nutritives du paysan.

Seuls les chiffres seront écrits au T.N.

Lucie RANDOIN dans son ouvrage de diététique souhaite les rations hebdomadaires suivantes en pain, farineux et pomme de terre (insister sur le fait que le pain est l'élément essentiel de la nourriture paysanne médiévale) : père : 6,300 kg, mère : 5,130 kg, un enfant de 8 ans : 2,250 kg, un enfant de 13 ans : 5,100 kg, un enfant de 10 ans : 3,650 kg, au total : 22,750 kg.

La quantité annuelle s'élèvera à ± 1.200 kg de farine ; cette farine représente 80 % du froment moulu : 1.500 kg.

Nous avons vu qu'une bonne terre d'un hectareensemencée de 170 kg, au IX^e siècle, produisait 340 kg de froment dont la moitié devait constituer la semence de l'année suivante : le paysan pouvait donc disposer de 170 kg. (Nous laissons de côté les cens et les banalités.)

Notre famille devait de la sorte récolter sur près de 9 hectares.

Si elle pratiquait l'assolement biennal, son manse contiendrait 18 hectares, en cas d'assolement triennal 13,5 hectares.

Qu'en était-il en réalité ?

Par exemple, à Villance, en Ardennes, 70 manses (1 manse = ± 15 hectares) nourrissaient 226 familles ; cette situation nous conduit à ± 5 hectares par famille. (G. DUBY, *op. cit.*, p. 67.)

Conclusion.

LES PAYSANS DES IX^e ET X^e SIECLES VIVAIENT AUX LIMITES DE LA FAMINE COMME CEUX DE L'INDE ET DU BRESIL CONTEMPORAINS.

J. DUBOIS,
Ecole normale Ch. Buls, Bruxelles.

CAUSES PROFONDES ET OCCASION DE L'INDEPENDANCE DES ETATS-UNIS D'AMERIQUE

Classe de 5^e des Humanités.

BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES GENERAUX

a) Sources manuscrites.

Aux Etats-Unis, où le mouvement révolutionnaire a commencé, aux environs de 1770, les archives des différents départements ministériels fédéraux sont déposés aux Archives nationales, créées en 1934 à Washington. Il en existe de nombreux inventaires dont on retrouvera la liste dans le *Harvard guide to American History*, paragraphes 26 et 45.

Chaque Etat des Etats-Unis possède également des archives, et les archives des Etats-Unis de l'Est conservent, sur la période révolutionnaire, de nombreux documents (voir *Harvard guide*, paragraphe 45).

Plusieurs bibliothèques ont acquis des collections de manuscrits importantes, notamment la Bibliothèque du Congrès, à Washington, et la New York public Library, à New York.

b) Sources imprimées.

Délibérations des législatures d'Etats, publiées dans chaque Etat.

Délibérations du Congrès des Etats-Unis (*Journal of the Continental Congress*), 1774-1789, 34 vol., Washington 1904-1937. Puis, à partir de 1789, *Journal of the House of Representative of the United States*, 1 vol. par an.

Les constitutions des Etats et la constitution des Etats-Unis ont été éditées maintes fois. Se reporter notamment à JANSILL C.T., *Documents illustrative of the Union of American States*, Washington, 1927 ; POORE B.P., *The federal and State constitutions colonial charters and other's organic laws*, Washington, 1877.

Voyages aux Etats-Unis : on en trouvera l'étude critique dans les ouvrages suivants :

MESICK J.L., *The English Travellers in America*, 1785-1835, New York 1922 ;

MORRAGHAN F., *French Travellers in the United States*, 1765-1932, New York 1933 ;

SHERILL C.H., *French Memories of Eighteenth Century America*, 1775-1800, New York 1915.

Sources économiques : *Annales statistiques divers*, notamment : *The Statistical Record of the Progress of the United States, 1800-1906*, Washington 1906, et ROSSITER W.S., *A Century of Population Growth, 1790-1900*, Washington, 1909.

Journaux et périodiques très nombreux, liste dans BEER W., « Checklist of American Periodicals », dans *American Antiquarian Society, Proceedings*, New Ser., t. XXXII, 1922, p. 330. Voir aussi DILL W.A., *Growth of Newspapers in the United States, 1704-1925*, Lawrence, Ken 1928.

OUVRAGES GENERAUX

PALMER R.R., *The Age of the Democratic Revolution*, t. I (1770-1792), Princeton, 1959.

HARDY G., *La politique coloniale et partage de la terre*, 1937.

GWYNNE TIMOTHY J.R.W., *The Role of Overseas Colonies in the European Powers Balance*, dans les *Canadian Historical Association Reports*, pp. 77-83, 1953.

LOKKE C.L., *France and the Colonial Question, a Study of Contemporary French Opinion, 1763-1801*, New York, 1932.

SAINTOYANT J., *La colonisation française pendant la Révolution*, Paris, 1930, 2 vol.

FAY B., *L'esprit révolutionnaire en France et aux Etats-Unis à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, 1925.

JONES H.M., *American and French Culture, 1750-1848*, New York, 1927.

CHARLES A. et BEARD Mary, *The Rise of American Civilisation*, 4 vol., New York, 1927-1942.

LINK E.P., *Democratic Republican Societies*, New York, 1942.

BEMIS Samuel F., *A Diplomatic History of the United States*, New York, 1946.

FAULKNER H.V., *Histoire économique des Etats-Unis d'Amérique, des origines à nos jours*, trad. fr., 2 vol., Paris, 1958.

OUVRAGES PARTICULIERS

FAY Bernard, *L'esprit révolutionnaire en France et aux Etats-Unis à la fin du XVIII^e siècle*, Paris, 1925.

SCHLESINGER A., FOX D.R., BECKER C., *A History of American Life*, t. IV : *The Revolutionary Generation*, par GREENE E.B., New York, 1945.

DE CONDE Alexandre, *Entangling Alliance*, Durham (N.C.), 1958.

BECKER C., *The Declaration of Independance : A Study in the History of Political Ideas*, New York, nouv. éd., 1922.

BEARD Ch.A., *Economic Interpretation of the Constitution*, New York, nouv. éd., 1923.

JAMESON F., *The American considered as a Social Movement*, Princeton, nouv. éd., 1940.

HARTZ L., *American Political Thought and the American Revolution*, dans *American Political Science Review*, 1952, t. XLVI, pp. 321-342.

TOLLES F.B., *The American Revolution considered as a Social Movement : Reevaluation*, dans *American Historical Review*, 1954, t. LX.

FAY B., *Franklin*, Paris, 3 vol., 1930-1931.

- VAN DOREN C., *Benjamin Franklin*, Paris, 1956.
- SEARS L.M., *George Washington and the French Revolution*, Detroit, 1960.
- GODECHOT J., *Les Révolutions (1770-1799) dans la « Nouvelle Orléans », L'histoire et ses problèmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 1965.
- MAUROIS A., *Histoire du peuple américain*, t. I, Editions littéraires de France, Paris, 1955.
- LACOUR-GAYET R., *La vie quotidienne aux Etats-Unis (à la veille de la Guerre de Sécession 1830-1860)*, Hachette, Paris 1957.
- FRANKLIN B., *Mémoires de Benjamin Franklin*, Paris, Editions Montaigne, 1955.
- VOILLIARD O., CABOURDIN G., DREYFUS F., MARX R., *Documents d'histoire contemporaine*, t. I (1776-1850), Paris, 1964.
- Les Etats-Unis, Encyclopédie par l'image*, Hachette, Paris, 1951.
- Esquisse d'une histoire des Etats-Unis*, distribué par le Service américain d'informations.
- SCHOELL Franck L., *Histoire des Etats-Unis*, petite bibliothèque Payot, Paris, 1965.
- JOUBERT Léo, *Washington et la formation de la République des Etats-Unis d'Amérique*, Librairie de Firmin Didot et Cie, Mesnil (Eure), 1888.

MANUELS

- HAYT Franz, *Du XVII^e siècle à nos jours*, Namur, Wesmael-Charlier, 1961.
- GOTHIER L. et MOREAU G., *Histoire Universelle y compris l'histoire de Belgique*, 2^e vol., Liège, H. Dessain, 1957.
- HAYT Franz et PAYE Michel, *Du XVI^e siècle à 1815*, Enseignement Technique, tome II, Namur, Wesmael-Charlier, 1964.
- GOTHIER L. et MOREAU G., *Histoire générale du début du XVII^e siècle à 1848*, t. III, Liège, H. Dessain, 1956.
- MICHEL G., VAN DEN EYNDE M., DORCHY H., *Les Temps modernes et contemporains (de 1621 à nos jours)*, t. II, Liège, Sciences et Lettres, 1962.
- ISAAC J. et ALBA A., *Les Temps Modernes*, classe de troisième, Paris VI^e, Hachette, 1959.
- MALET A. et ISAAC J., *XVII^e et XVIII^e siècles*, classe de seconde, Paris, Hachette, 1923.

MATERIEL DIDACTIQUE

Diagramme : accroissement de la population — volume en *pounds sterling* — exportation-importation.

Cartes des possessions anglaises, françaises, espagnoles :

- après 1763 ;
 - en 1783 ;
- (extraits des manuels cités).

Texte stencillé : voir leçon proprement dite.

Illustrations projetées à l'épiscopes et extraites de :

A. MAUROIS — Histoire du peuple américain.

La Documentation française : Naissance des Etats-Unis, Paris, 1958.

Il existe en outre des STRIP FILMS sur le sujet ; s'adresser à « American cultural Center, Ambassade des Etats-Unis », avenue Louise 217, Bruxelles.

METHODE

1. Redécouverte à partir des cartes, illustrations et textes présentés et analysés successivement, puis synthèses partielles.
2. Synthèse finale.

DEROULEMENT DE LA LEÇON

Texte : « Le bon américain ».

« Ici... sur ce nouveau continent, une société moderne existe, elle n'est pas comme en Europe, constituée de grands seigneurs qui possèdent tout et d'un peuple qui n'a rien. Il n'y a pas de familles aristocratiques, pas de cours, pas de rois, ni d'évêques... L'Américain est un homme nouveau qui agit selon des principes neufs. Il a des idées nouvelles et des opinions neuves... »

Jean-Hector SAINT-JEAN DE CREVECŒUR, *Lettre d'un fermier américain*, dans *Naissance des Etats-Unis*, Documentation française, Paris, 1958.

A. CAUSES PROFONDES

- 1) Quelle est l'organisation sociale dans les pays d'Europe ?
noblesse,
clergé,
bourgeoisie,
serf.
- 2) D'où viennent ces hommes « nouveaux » qui constitueront la société américaine ? (voir tableau origine de la population).
- 3) Quelles sont les idées nouvelles qui déferlent sur l'Europe ?

« Le pouvoir émane du peuple et non du roi »

J.-J. ROUSSEAU, *Le contrat social*.

D'où ces idées donneront naissance à une société nouvelle opposée à celle de l'Ancien Régime. Elles ne concernent que les Européens (société de proie), les autochtones étant exclus (« Le bon sauvage n'est pas hostile, mais doit se défendre »).

Notion normale (pas vision occidentale et égoïste, mais solidariste).

4) Pourquoi ces hommes sont-ils là, c'est-à-dire « quels sont les motifs importants qui les ont attirés dans ce pays neuf » ?

a) recherche de *liberté religieuse*.

Ex. : Les Puritains ; en 1620, une partie de cette congrégation émigre vers le Nouveau-Monde et fonde la colonie de New Plymouth ou colonie des *Pèlerins*.

b) pour échapper à *l'oppression politique*.

Ex. :

1. Tentative faite par Charles 1^{er} pour instaurer en Angleterre un gouvernement personnel et arbitraire, d'où nouvel élan entre 1630 et 1640.

2. Politique d'oppression des petits princes allemands et ravages dus à une longue série de guerres dont l'Allemagne fut victime, vinrent grossir l'émigration des Allemands à la fin du XVII^e siècle et tout au long du XVIII^e siècle.

c) le goût de *l'aventure*.

D'où société de non-conformistes (hors-la-loi) rebelles.

5) Où vont-ils se fixer ?

(Situation sur la carte.)

R. — Etroite bande de terre entre les Alleghany et l'Océan.

(Projection : nature.)

Que remarquons-nous ?

R. — Nature sauvage, hostile mais vierge où tout est à faire.

Quels sont leurs voisins ?

R. — Présence dangereuse de la France, des Indiens.

Cette nature hostile et la présence de voisins dangereux finissent par donner à ces hommes le sens de la *liberté individuelle*, mais aussi celui de la *solidarité*.

Pourquoi ?

- ils défrichent leurs terres,
 - ils ne peuvent compter sur une police,
 - ils doivent lutter pour vivre,
- d'où :
- vie de trappeurs, de chasseurs,
 - ... et ... tireurs habiles.

6) Comment vivent-ils et de quoi vivent-ils ?

1. *Economie rurale* : agriculture, tabac, arbres, chasse, pêche.

2. *Commerce à monopole* : il faut donc la tutelle du Roi d'Angleterre en face de la France menaçante.

D'où :

1. *exploitation commerciale* au profit de la Métropole.

De là :

Acte de navigation de Cromwel (1651).

Stamp Act (1663).

(Toute importation d'un pays étranger vers les colonies doit d'abord passer par des ports anglais et payer des droits. D'où : caractère *d'exploitation* même pour les colons... Mythe de la liberté.)

La frontière est fixée par une ligne de forts : situation contraire aux idées philosophiques de l'époque (cf. J.-J. Rousseau : « Le Contrat Social ».)

Mais :

2. la *contrebande* est largement pratiquée.

B. CONSEQUENCES DE CETTE SITUATION

- 1) Accroissement de la population (tableau).

Que constatons-nous ?

- 2) Rapport exportation-importation (tableau) que l'on peut traduire en diagramme ou cercle).

Que constatons-nous ?

Ce peuple qui a créé une société différente de celle qu'il a fuie a grandi et se sent capable de se passer de l'Angleterre.

Guerre de sept ans (1763)

La France est battue, donc elle ne représente plus aucun danger pour les colonies.

Or, les colons américains n'ont plus besoin de l'Angleterre. Ils secoueront donc cette tutelle pour réaliser une expansion territoriale car l'Angleterre a pris les colonies françaises, d'où « monopole britannique ». Ces territoires sont devenus « terres de la couronne », d'où interdiction de s'étendre (cause de conflit avec l'Angleterre). D'où naissance, chez les colons, du désir d'organisation politique et économique chez soi et pour soi et non en Angleterre et par l'Angleterre comme le pacte colonial l'exigeait.

C. CAUSES SECONDAIRES

Voir manuel de l'élève : lecture et étude de chaque paragraphe du texte de la « déclaration d'indépendance ».

Voir diapo : texte de la « déclaration d'indépendance ».

Son importance, parce que :

1. la première du genre ;
2. s'adresse au monde entier.

Les points principaux :

- a) les hommes possèdent des droits inaliénables et inviolables ;
- b) si ces droits sont violés, les hommes ont le droit de se révolter ;
- c) or, l'histoire du Roi de Grande-Bretagne n'est qu'une suite d'abus et d'injustices ;
- d) en conséquence, nous avons le droit et le devoir de nous rendre indépendants.

CONCLUSION

Caractère humain et universel de la déclaration : son retentissement et ses conséquences dans le monde.

Exemple :

Les régions de France d'où sont partis les volontaires furent les foyers les plus brûlants pendant la Révolution française de 1789.

GODECHOT : « Les révolutions » (1770-1799) dans la « Nouvelle Clio ». L'Histoire et ses problèmes. Presses universitaires de France, Paris, 1965.

La révolution des Etats-Unis manifeste la nécessité de transformation dont on trouve là un exemple assez récent et dont on trouvera des exemples ensuite, mais qui n'est pas spécifique aux colonies.

RESUME AU TABLEAU

CAUSES PROFONDES ET OCCASION DE L'INDEPENDANCE DES ETATS-UNIS D'AMERIQUE

A. Origine.

Treize colonies anglaises d'Amérique fondées par des émigrants européens, surtout des protestants et des Anglais, qui éprouvent le besoin d'établir une *société nouvelle* basée sur des *idées nouvelles*.

D'où société de rebelles (non-conformistes à la recherche de la liberté religieuse-politique).

B. Situation de ces colonies vis-à-vis de l'Angleterre.

Autonomie administrative, mais non économique.

Commerce à monopole : exploitation commerciale au profit de l'Angleterre.

C. Causes profondes.

Accroissement de la population composée d'hommes « nouveaux » forgés par le milieu physique, leur genre de vie et leurs idées philosophiques.

Accroissement du volume d'exportation.

D'où prise de conscience de leur importance :

- démographique,
- économique.

D. Causes secondaires.

Guerre de sept ans (1763) : perte pour la France de ses colonies d'Amérique ; d'où fin de la menace française pour les colons et, donc, raison supplémentaire de se dégager de la tutelle anglaise.

E. Occasion.

Les Anglais veulent faire partager par les colons les frais de la Guerre de sept ans, d'où :

- vexations (armées permanentes),
- désillusions (territoires de l'Ouest interdits),
- atteintes à leurs libertés : taxes et impôts (droits de douane sur le sucre et le thé, droits de timbre sur les journaux) imposés par Londres,

qui expliquent l'explosion de la révolution.

LEXIQUE

Autonomie :

droit de se gouverner selon ses propres lois.

Inaliénable :

qui ne peut être changé.

Usurpation :

action d'usurper (c'est-à-dire s'emparer par violence ou par ruse d'un bien, d'une dignité appartenant à un autre).

Abrogation :

action d'abroger (c'est-à-dire annuler, abolir par un acte de la puissance publique).

Système libéral :

favorable à la liberté civile et politique.

Gouvernement arbitraire :

qui dépend du bon plaisir de celui qui l'exerce (= souvent pouvoir absolu).

Abdiquer :

abandonner le pouvoir suprême, volontairement ou par contrainte.

Insurgent :

nom donné aux colons anglais en lutte pour leur indépendance.

Boycotter :

(de Boycott : le premier propriétaire irlandais mis à l'index) — mettre en interdit, en quarantaine.

Exploitation de la leçon.

Engager les élèves à :

1. rassembler les documents en rapport avec la leçon ; documents leur permettant d'avoir une idée du genre de vie dans les premières colonies anglaises d'Amérique ;
2. retrouver les causes profondes de la révolution à travers le manifeste de la « Déclaration d'indépendance ».

Questionnaire de révision de la leçon.

1. Pourquoi les colonies anglaises se sont-elles révoltées ?
2. Comment expliquez-vous l'intervention de la France dans la lutte contre l'Angleterre et ses colonies d'Amérique ?
3. Recherchez dans la « Déclaration d'indépendance » l'influence des idées exprimées par les philosophes français.

Questions d'examen.

1. Suite à la lecture du texte de la « Déclaration d'indépendance », résumez et expliquez les principaux griefs adressés à l'Angleterre par les colonies.
2. Prouvez par des exemples vécus, particulièrement par le peuple des Etats-Unis d'Amérique, que les grands principes d'égalité, de liberté et de droit au bonheur, prônés par les grands philosophes du XVIII^e siècle sont toujours d'actualité et par conséquent que la révolution est continuellement en marche.

Coordination.

Avec le cours de géographie.

Tracé d'une ou de plusieurs cartes montrant l'importance coloniale de l'Angleterre, de l'Espagne et de la France :

- en 1763,
- en 1783.

A comparer avec les Etats-Unis d'aujourd'hui.

VOLUME EN POUNDS STERLING

<i>Année</i>	<i>Exportation</i>	<i>Importation</i>
1697	279.852	140.129
1775	1.420.950	146.162
	(1.141.098)	(6.033)

En 78 ans. A peu près × 5.

N.B. — Ces proportions peuvent être représentées sous la forme de cercles ou de diagrammes.

Georges LEGROS,
Athénée Royal, Braine-l'Alleud.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

MANUELS

DAYRAS S. et D'HAUSSY C., *Le catholicisme en Angleterre*, coll. « U 2 », Paris, Armand Colin, 1970.

Le parfum de la « Femme écarlate » continue à troubler l'Angleterre de l'« Eglise établie ». Depuis les dernières années, l'Eglise romaine connaît Outre-Manche un renouveau de faveur.

La forte personnalité de Jean XXIII et les tendances issues du Concile n'y sont pas plus étrangères que les attrait réciproques des catholiques et des protestants pour ce dont les privent leur religions respectives.

Conçu comme un manuel, coupé de documents en langue originale, de références bibliographiques, ce petit volume donne sur l'évolution du catholicisme britannique depuis l'époque romaine jusqu'en 1969 des renseignements très complets. Lié d'abord à la propriété terrienne, à des *recusants* de bon voisinage, le catholicisme sous l'influence de l'arrivée massive des Irlandais prend un tour libéral et social à partir du XIX^e siècle. Il pousse à l'œcuménisme. L'élan fut brisé par le Syllabus des erreurs de 1864 et le Concile de Vatican I. Le catholicisme social anglais influence cependant l'encyclique *Rerum novarum*. Dynamique en raison des contraintes subies, l'église catholique anglaise connaît aujourd'hui un malaise dont l'affaire Charles Davis est un symptôme. L'Eglise officielle romaine apparaît elle-même comme une contrainte à rejeter. Un nouvel équilibre doit être recherché sur des points analogues à ceux qui préoccupent les catholiques du continent.

R.V.S.

MILLOTTE J.P., *Précis de protohistoire européenne*, dans coll. « U 2 », Paris, Colin, 1970.

Les termes de pré- et de proto-histoire rendent mal en français les notions exprimées par les mots allemands *Ur-, Vor- et Frühgeschichte*. L'histoire est, en effet, présente partout. Les objets recueillis par l'archéologie ne parlent-ils pas autant, mieux peut-être que le document écrit

pour autant qu'on sache les faire parler. Or les moyens ne manquent pas aujourd'hui. Un outil renseigne sur les structures économiques, une arme placée dans une tombe fournit un indice sur les classes sociales, une pendeloque, un colifichet témoignent d'un culte. L'amélioration des conditions de vie se dégage des modes de production et de l'emprise grandissante de l'homme sur la nature. Le concept de civilisation archéologique, malgré les lacunes que comporte la connaissance de ces types de civilisation, éclaire fortement sur le passé humain, spécialement dans les domaines précis de la vie quotidienne. Parce que le phénomène politique est privilégié dans les sources écrites, faut-il s'obstiner à ignorer l'histoire de tous les jours. Celle sur qui repose tout le reste ?

Le génie de l'homme éclate à chaque page de l'inventaire dressé dans ce manuel conçu de façon systématique, pourvu d'une bonne table, d'une orientation bibliographique et de nombreuses planches de schémas destinés à faciliter l'identification des types d'objets soumis à la vigilance des fouilleurs.

La prudence certes reste de rigueur, la collaboration entre spécialistes de disciplines complémentaires, le sens critique et la relativité que tout historien doit mettre dans ses propos constituent la meilleure garantie.

R.V.S.

PAYEN Jean-Charles, *Les origines de la Renaissance*, Paris, Société d'édition d'enseignement supérieur (SEDES), 1969.

Ce petit volume de 128 pages tente d'éclaircir les notions toujours un peu confuses que sont l'humanisme, la réforme et l'« esprit renaissant ». Il se veut « une sorte de manuel à l'usage de groupes de travail, dans le cadre de l'enseignement rénové ».

S'il n'est pas faux de parler de « révolution culturelle » à propos de la Renaissance, il faut insister sur son caractère essentiellement. L'humanisme apparaît ainsi comme une conversion des mentalités. Cet aide-mémoire, coupé de conseils de lecture, aidera à la saisir. Ere des enthousiasmes, de la recherche inquiète

et désordonnée, d'un engouement passionné voire fervent, la Renaissance frappe par sa jeunesse, sa fraîcheur, alliée à une conscience tragique du devenir. Au *Carpe diem* répond le *Memento mori*, mais pourquoi s'obstiner à appeler Désiré Erasme Didier ?

R.V.S.

FRECHET René. *Histoire de l'Irlande*, coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1970.

« L'Irlande c'est d'abord un climat » assurait Bernard Shaw. Le présent opuscule s'attache à le démontrer. Depuis l'époque préhistorique, vers 6000 av. J.C., l'Irlande voit se succéder et se mêler sur son sol les planteurs de mégalithes, les fondeurs de bronze, les Celtes à partir du IV^e siècle av. J.C., les Romains captifs, les Angles, les Saxons, les Vikings, comme dans un infernal chaudron.

L'égérie d'Irlande, imprégnée des coutumes politico-sociales des *brehons* ou chefs locaux, représente une force assez anarchique.

L'invasion normande, suivie des invasions anglaises, donnèrent à l'île sa physionomie actuelle tourmentée par les dernières convulsions de la décolonisation. Peuple pauvre, peuple héroïque, peuple de bardes où tout est motif à chansons, dernier acteur d'une dernière « guerre de religion » ?

R.V.S.

HISTOIRE ECONOMIQUE

BOSERUP Ester, *Evolution agraire et pression démographique*, coll. « Nouvelle bibliothèque scientifique », Paris, Flammarion, 1970.

Contrairement à la théorie malthusienne, ce n'est pas le taux d'accroissement de la production agricole qui détermine la croissance de la population, mais la poussée démographique qui entraîne l'effort de production agricole. Tel est le schéma qu'avec toute la prudence désirable nous présente l'auteur. Ainsi les faibles taux de croissance démographique des sociétés préindustrielles ne peuvent s'expliquer par une insuffisance des denrées alimentaires par suite de surpeuplement. La culture sur brûlis semble avoir inauguré les techniques agricoles dès le néolithique, mais les autres types à l'exclusion de l'agricul-

ture moderne, chimique et mécanisée sont vieux de plusieurs milliers d'années. L'agriculture extensive n'a pas nécessairement précédé l'agriculture intensive partout. L'influence de l'homme sur le faciès du terroir a pu déterminer le passage de la culture à l'élevage.

La nature de l'outillage agricole est déterminée par les conditions de la culture : le système de jachère-forêt s'accommode du bâton fouisseur, une jachère plus courte implique l'usage de la houe, instrument à désherber, la charrue devient indispensable lorsque la jachère est très courte. La fertilisation se fait par écobuage pour les jachères-buissons, et par fumure pour la jachère courte, l'irrigation apparaît avec la récolte annuelle et multiple. Le mode de fabrication de l'outillage n'a pas nécessairement une influence sur le type de culture.

Selon le type de plantation et l'investissement en travail, le rendement de la jachère-forêt est meilleur que celui de la jachère courte. L'accroissement de la population pousse à l'utilisation de la charrue, facteur de rendement meilleur et de maintien de la productivité par tête. Dans les plaines herbeuses et sous des climats humides néfastes à l'emploi du feu, elle peut apparaître plus tôt. Ces quelques remarques suffiront à convaincre de l'intérêt de cet ouvrage dont l'auteur se préoccupe de tirer les enseignements de l'histoire au profit de l'organisation du développement moderne. Bien des idées devront être revues.

R.V.S.

MORINEAU Michel, *La pomme de terre au XVIII^e siècle*, dans *Annales*, t. 25, p. 1767-1785, Paris, Colin, 1970.

Contrairement à une notion trop souvent répandue, ce n'est pas la culture de la pomme de terre qui a provoqué l'essor démographique au XVIII^e siècle. Disons que cette culture s'est répandue en raison des besoins croissants de consommation d'une population dont la paupérisation s'étend.

La culture de la pomme de terre reste toujours une culture secondaire, c'est une nourriture de misère que l'on abandonne lorsque la prospérité revient. Or la Flandre apparaît prospère au XVIII^e siècle. Elle l'est par la qualité de ses rendements, elle l'est moins par l'exiguïté des exploitations où le paysan a peine à faire vivre

sa famille. Le journalier n'est pas mieux payé en Flandre qu'ailleurs : « Les cultivateurs qui ont de grandes exploitations vivent bien, se logent avec un certain luxe et se vêtent de même. Les petits cultivateurs ont bien de la peine à faire subsister leur famille par leur travail et ont souvent recours à la charité publique ; leur nourriture est mauvaise ; leurs habitations en général mal bâties, sont dépourvues des meubles les plus nécessaires. » Ainsi témoignent les préfets dans leurs mémoires statistiques. La pomme de terre remplace les céréales réservées à l'exportation, elles peuvent compenser les déficiences de récoltes céréalières en cas de disette. Elles constituent donc un régulateur.

R.V.S.

HEMARDINQUER Jean-Jacques. *Faut-il « démythifier » le porc familial d'Ancien Régime ?*, dans *Annales*, t. 25, p. 1745-1759, Paris, Colin, 1970.

La « cochonnerie » ou « cochonnaille » apparaît comme une tradition ininterrompue depuis l'époque celtique. Cette vision globale mérite d'être sérieusement revue. Dans les villes, la consommation paraît diminuer aux XVI^e et XVII^e siècles. Il est vrai que les édits y interdisent l'élevage des porcs.

Dans les campagnes, la présence des porcs dépend de la nature des cultures et de la végétation. Ils sont absents des régions de vignes, les régions de forêts les attirent. La limitation et l'appropriation privée de celles-ci amènent l'homme à partager sa provende avec l'animal, donc à supprimer ce dernier lorsque la provende est maigre. La viande de porc est absente de beaucoup de tables comme celle d'autres animaux d'ailleurs, avec des involutions dues à des modifications dans les façons culturelles et dans les types de cultures. Un vaste domaine dont l'exploration réserve bien des surprises. Voyez comme les hommes vivent !

R.V.S.

CHAUSSINAND-NOGARET Guy, *L'or, le poivre, le Portugal et l'économie mondiale*, dans *Annales*, t. 25, p. 1591-1596, Paris, Colin, 1970.

Plusieurs ouvrages récents viennent de restituer aux Portugais le rôle important qu'ils jouèrent effectivement dans la préparation des grandes découvertes. Ils

influencèrent toute l'économie mondiale en drainant vers l'Atlantique l'or du Soudan que les voies caravanières amenaient aux rivages maghrébins de la Méditerranée. Jusqu'à 1520 environ, 700 kg d'or arrivent annuellement à Lisbonne. L'or cafre du Monomotapa, soit près d'une tonne, est acheminé vers l'Inde, de même que l'or de Malacca à raison de deux à trois tonnes annuelles. *Ducats* vénitiens, *cruzados* portugais, *sultans* mamelouks échouent au même endroit.

La route du Cap a été économiquement en réduisant le coût des épices : 80.000 cruzados payés par Lisbonne contre 500.000 ducats payés par Venise à la fin du XV^e siècle, versés en espèces et lingots. Mais à dire vrai les deux « saignées » doivent être cumulées.

Au XVI^e siècle, la conjoncture influencée par les *réales* d'argent venus d'Amérique améliore la balance. Sur 130.000 kg d'argent déversés par les galions, les galées de Beyrouth et d'Alexandrie d'une part, les naves de Lisbonne n'en emportent que 72.000 kg.

Un commerce direct alimenté par l'argent du Potosi s'institue entre la Chine et les comptoirs de Macao et Malacca qui ont tendance à échapper au pouvoir central.

Il est faux de croire que la route du Cap a entraîné le déclin du commerce méditerranéen oriental. La route du golfe persique est encouragée par les Portugais qui en contrôlent les passages, la Mer Rouge n'a cessé d'être un lieu de passage. Vers 1550-1560, Alexandrie reçoit autant d'épices que Lisbonne, soit 30.000 à 40.000 quintaux.

R.V.S.

MALOWIST Marian, *Quelques observations sur le commerce de l'or dans le Soudan occidental au moyen âge*, dans *Annales*, t. 25, p. 1630-1636, Paris, Colin, 1970.

Au cours des XIV^e et XV^e siècles, la production d'or augmente en Haute Volta et dans la grande forêt d'Ashanti, par suite de la demande européenne. Gênes attirait vers elle la majeure partie de l'or en provenance du Soudan dès le XII^e siècle, aux XIV^e et XV^e siècles, Florence et Venise suivent cet exemple en raison de la chute de l'exploitation des mines de Transylvanie et de Bohême d'où Venise tirait l'or nécessaire à son monnayage. Dès le IX^e siècle les marchands musulmans s'ins-

talent au Ghana et au Mali et trafiquent avec le Maghreb. Au XVI^e siècle, les Marocains entreprennent une pénétration militaire vers l'Empire Songhay, mais ils ne surent pas s'établir dans la boucle du Niger.

La carence du sel au Soudan occidental, le bas prix de l'or et des esclaves excitent le commerce entre l'Afrique du Nord et le Niger, les Arabes, les Berbères et les Egyptiens viennent également s'approvisionner en énormes caravanes transsahariennes en échange de cuivre de Roumanie (Roumi = Asie Mineure). L'argent vaut au Soudan occidental « plus que l'or », le taux de change paraît être de trois contre un, en Europe il est de 10 à 12 contre un.

Au XIII^e siècle, les évêques de Lanquedoc et de Provence, les comtes de Provence et les rois d'Aragon, accordent des privilèges à leurs monnayeurs pour frapper des pièces d'argent à légendes arabes.

Ce monnayage a contribué à faire affluer l'or du Soudan vers le Nord. On comprend l'intérêt manifesté par les Portugais pour les parages occidentaux de l'Afrique.

R.V.S.

DUCHE Jean, *Les grandes routes du commerce*, Paris, Flammarion, 1969.

Dans la famille primitive, les femmes portent les fardeaux afin de libérer les mains des hommes nécessaires à la protection de la horde. Voilà parmi bien d'autres un aspect des déplacements humains et de leurs problèmes. Distances, difficultés ne résistent pas à la cupidité, à la nécessité. D'une manière sommaire, mais avec de belles illustrations, nous trouvons ici le bilan des échanges entre les hommes, de leurs efforts pour dompter la nature grâce aux techniques, assurer la sécurité et pour promouvoir, pourquoi pas, un avenir de paix dans l'harmonie de tous les peuples. Mais qui pourra réaliser ce programme ?

R.V.S.

RICARDO David, *Principes de l'économie politique et de l'impôt*, préface de Christian Schmidt, coll. « Perspectives de l'économie », série « Les Fondateurs », Paris, Calmann-Lévy, 1970.

Parmi les domaines dont l'historien doit se préoccuper, celui de l'économie figure

dans les premiers. Les problèmes soumis à nos dirigeants politiques témoignent assez de l'incidence d'une bonne gestion économique dans les affaires de l'Etat. Toute formation civique passe par une bonne compréhension des mécanismes mis en œuvre dans les circonstances les plus significatives. L'histoire est ici irremplaçable pour aider à en saisir toute la complexité et toute la subtilité. Les idées économiques, quelle que soit la qualité de leurs auteurs, naissent généralement d'un contexte pratique. L'historien seul dûment préparé à cette fonction pourra l'éclairer.

L'œuvre maîtresse de David Ricardo figure à juste titre parmi celles des fondateurs de l'économie politique. Contemporain d'Adam Smith, de Thomas Malthus, de James Mill, de Jean-Baptiste Say, israélite d'origine portugaise converti à l'anglicanisme, Ricardo entreprend une brillante carrière financière au moment où l'Angleterre entre dans le branle de la Révolution française. Ses premières analyses de situation économique se fondent sur les perturbations que celles-ci entraînent dans la conjoncture britannique. Les principes qu'ils dégagent constituent l'enseignement tiré d'une vie lucide et bien remplie. Une bonne lecture, ne serait-ce que pour distinguer désormais le sens donné à des mots tels que « richesse » ou « valeur ».

R.V.S.

DOCKES Pierre, *L'Espace dans la pensée économique du XVI^e au XVIII^e siècle*, coll. « Nouvelle bibliothèque scientifique » dirigée par F. Braudel, Paris, Flammarion, 1969.

Il est constant que trop souvent l'enseignement de l'histoire se meut dans un temps sans épaisseur et dans un espace sans dimension. Rendons grâce à l'auteur de tenter de nous faire percevoir l'importance de ce dernier à travers la pensée des théoriciens de l'économie : Jean Bodin, Antoine de Montchrétien, William Petty, Sébastien Le Prestre, marquis de Vauban, François Quesnay, Jacques Turgot et bien d'autres. Aux XVII^e et XVIII^e siècles, les auteurs raisonnent en termes d'équilibres et de déséquilibres spatiaux, les déplacements des hommes, des capitaux, des entreprises, tiennent autant de place que le déplacement des produits. Les notions en cause sont invoquées par les mercantilistes pour instituer des rela-

tions asymétriques d'exploitants à exploités, par les libéraux qui estiment qu'il existe un mécanisme équilibrant le circuit international.

Nous assistons ici à l'organisation de l'espace national, à la désintégration de l'espace mondial, médiéval, puis à sa reconstruction au XVIII^e siècle comme conglomérat de nations. On observe l'évolution de l'espace régional, des modes d'occupation des sols, de la localisation de l'industrie, des modes de transport et des voies de communications. On découvre comment ces phénomènes sont causes et conséquences de l'évolution économique.

Parmi d'autres notations relevons que : « Les temps modernes commencent lorsque le commerce pourra s'effectuer avec sécurité, à moindre frais. »

Le XIX^e siècle voit se perdre le courant intégrant l'analyse spatiale et l'analyse économique. Les économistes actuels en redécouvrent les implications. Comme quoi la connaissance de l'histoire peut éviter bien des errements.

R.V.S.

HISTOIRE DES MENTALITES

AUGUET Roland, *Cruauté et civilisation : les jeux romains*, Paris, Flammarion, 1970.

Sans apporter rien de très neuf, ce volume rassemble une somme de données sur l'un des aspects les plus « spectaculaires » de la vie romaine. Sachons que Rome n'eut pas le monopole des jeux, mais que toutes les contrées de l'empire s'y adonnèrent avec fougue. Quelles que soient les analogies que l'on peut découvrir entre les loisirs romains et certains aspects des loisirs actuels de la masse. Il ne s'agit pas d'une marchandise proposée au bon plaisir d'un client éventuel. L'organisation du spectacle relève d'une sorte de service public : il relève du sacré. Il apparaît dès lors logique que les autorités, à la fois civiles et religieuses, en assurent l'organisation et y participent dans une sorte de communion mystique. César fut critiqué de se livrer pendant les jeux à des tâches étrangères. Néron et Commodus tirèrent gloire d'une participation directe.

Les intellectuels eux-mêmes voient dans les exploits des gladiateurs la manifesta-

tion d'une humanité élevée s'ils témoignent de courage et de dignité : l'esclave, le prisonnier, être vil, se hisse ainsi à la hauteur de l'homme libre.

Restent les dépravations et les incidents de parcours, les ludi avec leurs lanistes, les factions et leurs tendances, les Bleus aristocratiques et les Verts populistes. Instruments politiques de caractère démagogique, occasions de défoulement des rancœurs latentes, les jeux méritent plus qu'une curiosité moralisatrice. Ils aident à comprendre une mentalité.

R.V.S.

LOTTIN A., *Vie et mentalité d'un Lillois sous Louis XIV*, Lille, E. Raoust, 1968.

En analysant un livre de raison d'un tisserand lillois, Pierre Chavatte, l'auteur essaye de nous initier à une mentalité collective. Il décrit le marchand exportateur, maître despotique des fabricants réduits à la condition de façonniers. Il peint l'entassement de la population dans les cours de la paroisse Saint-Sauveur, le travail des femmes et des enfants qui précèdent l'admirable poème *des Rayons et des Ombres* de Victor Hugo sur les caves de Lille du XIX^e siècle. Il décrit les festivités coutumières aux corporations dont les rivalités sont soulignées, de même que l'hostilité à l'égard des travailleurs ruraux. La médiocrité est la règle. Tout qui cherche à en sortir est honni et pourchassé. On s'en prend à son semblable plutôt qu'aux responsables du lot commun, les riches marchands. Point de subversion donc, un esprit routinier enfoncé dans ses contradictions internes, sous la houlette religieuse des ordres mendiants.

Une vie bien précaire que celle de ce petit artisan à la limite continue de l'indigence mais fier de respectabilité.

R.V.S.

ARTS ET HISTOIRE

COURTENS André et ROUBIER Jean : *Belgique romane*, 222 p., in 4^o, Bruxelles, éd. Vokaer, 1969.

En recevant ce splendide ouvrage, deux questions viennent à l'esprit : existe-t-il une Belgique romane ? et d'autre part, comment un éditeur belge se « risque-t-il à

publier un aussi beau volume ? » Disons tout d'abord qu'il s'agit dans ce livre de l'architecture romane religieuse. L'auteur donne à la première question une réponse qui tient compte des connaissances les plus récentes sur l'architecture religieuse. Quant à la seconde, faisons confiance aux dynamiques éditions Vokaer qui annoncent d'ailleurs d'autres volumes concernant l'art gothique, baroque, etc. L'ouvrage comprend une introduction à l'étude générale des monuments les plus représentatifs des VI^e au XIII^e siècle dans nos régions. Mais on y trouve aussi un nombre très important de plans et schémas (25), de photos en noir et blanc (125) et de planches en couleurs (30). Au total, près de deux cents documents iconographiques de toute beauté. Ceux-ci révèlent une parfaite connaissance du fait archéologique et une perfection technique à laquelle on n'est guère habitué. De l'art préroman (époques mérovingienne et carolingienne du VI^e au X^e siècle) il n'y a plus guère que des souvenirs révélés par les textes ou par des fouilles. Malgré l'abondance des fondations monastiques patronnées et encouragées par les rois et les propriétaires terriens, il ne reste que des fragments fort rudimentaires. De l'époque mérovingienne, il semble que l'on puisse signaler la première église de Saint-Brice à Tournai. L'époque carolingienne est marquée par des modifications importantes du point de vue des structures architecturales. Le plan central, dont l'exemple le plus important est la Chapelle palatine d'Aix-la-Chapelle, a été adopté par Notger pour son mausolée de Saint-Jean de Liège.

Le plan en croix grecque n'existe qu'en un exemplaire à Torhout et le plan basilical remanié à Saint-Ursmer de Lobbes. L'art carolingien se prolonge et se transforme peu à peu en art mosan, lui-même variante de l'art ottonien. Il subit les influences étrangères auxquelles s'ajoutent des éléments locaux. Les exemples les plus typiques du XI^e siècle sont les deux églises de Celles et de Hastières. Sainte-Gertrude à Nivelles reste cependant un des plus beaux monuments malgré les dégâts infligés par la seconde guerre mondiale. L'art mosan subit partout l'influence de l'Allemagne, la zone scaldienne celle de la France.

Cette dernière zone comprend plus ou moins le comté de Flandre, la Zélande, l'évêché de Tournai, une partie du Brabant et du Hainaut. Cette influence fran-

çaise prépondérante dans ces régions n'exclut cependant pas totalement l'influence allemande. Dans la zone scaldienne, Tournai retient surtout l'attention malgré l'intérêt de Saint-Vincent de Soignies. Le plan de la cathédrale de Tournai est unique en Belgique. C'est un plan rhénan mais l'élévation est l'aboutissement des recherches élaborées en Normandie et dans le nord de la France. La cathédrale exerce d'ailleurs une influence considérable dans la cité elle-même et dans les régions voisines. Les églises St-Piat, St-Brice, St-Quentin, St-Nicolas de Tournai, celles de St-Jean, St-Martin, St-Jacques de Gand sont des copies plus ou moins fidèles de la cathédrale. Ces monuments dont la plupart sont du XII^e siècle, conservent encore des aspects romans alors qu'en Ile de France, à la même époque naît le gothique. Formellement, cet art se rattache à l'art anglo-normand. L'auteur le considère comme le résultat final de l'art roman du nord de l'Europe situé au carrefour de l'art français, anglais et rhénan. Une « Belgique romane » qui n'envisagerait pas d'églises rurales serait singulièrement incomplète.

L'auteur n'a pu étudier toutes les fondations de cette époque. Il a donc procédé à un choix. Ces constructions présentent certains caractères communs : une grande simplicité de plan, d'élévation, et de décor. Elles se rattachent soit à l'architecture scaldienne, soit à l'art mosan. Quant aux prieurés prémontrés, par leur aspect rustique, ils se rapprochent des églises rurales.

L'auteur n'a pu ni voulu abandonner la sculpture qui est si riche dans certaines écoles françaises. Fort pauvres dans nos régions parce que la qualité de la pierre est souvent médiocre (grès tendre et très friable ou calcaire trop dur) certaines œuvres scaldiennes populaires et expressionnistes et des œuvres mosanes plus narratives et décoratives sont cependant remarquables.

A la fin de ce pèlerinage artistique, nous avons plusieurs souhaits à formuler. Tout d'abord que l'auteur continue ses études dans ce domaine. Trop souvent, l'étude de l'architecture n'est que verbalisme de chroniqueur au style flou et journalistique. Que l'éditeur continue son œuvre originale et dynamique. Ne pourrait-on envisager un ouvrage consacré à l'architecture civile et militaire ?

Il existe une architecture digne de ce nom. Les Pays-Bas qui, aux yeux de beaucoup, restent la terre d'élection de la peinture (primitifs flamands, expressionnisme flamand de Ensor et de l'Ecole de Laethem-Saint-Martin, etc.) ont produit aussi des œuvres architecturales non négligeables et ce, à toutes les époques. Pensons à Horta !

Pour terminer, nous exprimons le souhait qu'à l'heure de la rénovation de notre enseignement, nos grands élèves soient initiés au charme et à la richesse de l'art roman de nos régions par l'intermédiaire de ce beau livre.

P.B.

WALLONIE, ART ET HISTOIRE

Cette nouvelle collection d'art et d'histoire est la bienvenue à l'heure de la régionalisation. Publiée par les Editions Duculot avec l'aide du CACEF, elle a pour but d'offrir à un prix modique (70 F) des notions essentielles, relatives à des aspects particuliers de notre patrimoine wallon. Ce point de vue nous paraît des plus intéressants puisqu'il tend à placer à la portée de chacun de petits ouvrages qui mettent en valeur des œuvres locales et révèlent les nombreux trésors d'art de la Wallonie. Parmi cette collection, retenons deux volumes : celui de F. ROUSSEAU, *L'art mosan* et celui de l'abbé Ch. DU-BOIS, *Vieux Virton romain*, in 12°, 1970.

Pour F. Rousseau, l'art est le reflet et l'illustration de la vie religieuse, intellectuelle et économique de la région. C'est de ce point de vue très large que la présentation de l'art mosan est réalisée. L'art mosan n'est pas seulement l'art de la vallée de la Meuse mais aussi celui de tout l'ancien diocèse de Liège lequel comprenait les régions suivantes : Ardennes, Condroz, Famenne, Pays de Herve, Entre-Sambre-et-Meuse jusqu'à Thuin, Brabant wallon, Hesbaye et Campine limbourgeoise. Ce diocèse, rappelons-le, était d'ailleurs l'ancienne province romaine, la *Civitas Tungrorum*. L'auteur consacre la plus grande partie de son travail à l'étude de l'évolution du diocèse depuis l'époque romaine jusqu'au moment de la gloire de l'Eglise impériale. Ce diocèse faisait partie du Saint Empire romain ; il était donc en contact avec l'Italie.

Le « voyage d'Italie » semble être assez fréquent parmi les milieux liégeois. Ceci explique dès lors l'influence italienne et byzantine que l'on retrouve dans l'art mosan. Le rayonnement de cet art s'affaiblit avec le déclin du Saint-Empire. L'influence française grandit au XIII^e siècle dans nos régions et l'empire germanique, en pleine anarchie, n'est plus capable de s'y opposer. La documentation comprend quinze annexes : sept cartes et schémas ainsi que huit photos des œuvres les plus caractéristiques de l'art mosan. Un petit volume de « poche » mais riche et généreux qui confirme tout le savoir-faire et la grande culture de M. Rousseau.

Le deuxième volume est l'édition revue et augmentée d'un ouvrage publié en 1938 aux Editions du Musée gaumais. Le conservateur de ce musée, M. Fousse en assure la publication. Ce hameau de Vieux-Virton a remplacé partiellement le vicus de Vertunum. L'ouvrage n'est pas le résultat de fouilles scientifiques mais de trouvailles réalisées lors de l'établissement de la voie ferrée. La plupart de ces objets ont d'ailleurs été dispersés, soit à l'étranger, soit dans des collections privées ou bien ont disparu lors des pillages et des guerres. L'ancien vicus semble avoir été occupé de façon constante pendant les trois premiers siècles de notre ère. Ruiné au V^e siècle, par les migrations germaniques, on l'appelle désormais *Maceriae* (murs en ruine) d'où le nom actuel de Majérout.

Les objets trouvés sont très nombreux : monuments lapidaires, objets d'or et d'argent, de bronze et de fer, de verre, d'ivoire, de céramique, etc.

Nous attendons avec impatience la suite des publications dont la liste est séduisante ; parmi les titres annoncés, nous avons retenu : la Préhistoire en Wallonie, les Wallons en Suède, les Fortifications du duché de Brabant, le Bas Empire à Namur, etc.

Souhaitons que le directeur de la collection, M. Josy Muller, puisse mener à bien son entreprise qui doterait la Wallonie d'une encyclopédie d'art et d'histoire, valorisant son passé, mais éloignée d'un régionalisme étroit et sectaire.

P.B.

ULg - C.I.C.B.



709400479

LIBER

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE.

DUGNOILLE J., <i>Il faut défendre l'enseignement de l'histoire</i>	5
--	---

DIALOGUE AVEC LES SOCIOLOGUES.

POOT M.-T., <i>Sciences sociales - Sciences humaines</i>	15
— <i>Initiation aux sciences sociales dans l'enseignement secondaire</i>	25

INFORMATION HISTORIQUE.

BRUNET M., <i>L'itinéraire des Français en Amérique du Nord et les accidents de l'histoire</i>	33
MANDROU R., <i>Cultures et sociétés : Le point de vue d'un historien</i>	49
MERENNE E., <i>L'implantation du réseau ferroviaire belge dans la région située au Sud du sillon Sambre-Meuse</i>	59

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

CHRISTE R., <i>Voyage d'étude en Belgique</i>	89
TRIGNAUX Ch., <i>Le vocabulaire des manuels d'histoire</i>	97

LEÇONS-TYPES.

DUBOIS J., <i>Economie seigneuriale en Europe occidentale aux IX^e et X^e siècles</i>	103
LEGROS G., <i>Causes profondes et occasion de l'indépendance des Etats-Unis d'Amérique</i>	110

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

NOTES ET GLANURES	122
-------------------	-----

NOUVEAUTES AUX EDITIONS LABOR-NATHAN

« A la recherche de l'Europe sur les routes du passé »

Tome IX — Lectures historiques.
de DRION du CHAPOIS

PRIX : 200,—

« Problèmes et forces politiques de la France contemporaine »

de Pierre MIQUEL

PRIX : 202,—

EDITIONS LABOR-NATHAN

Rue Royale, 342
Tél. (02)16.81.50

— 1030 BRUXELLES
C. C. P. 2086.80