

P 8971 B

511

16 JUIN 1972

CLIO

CAHIERS - NUMERO 29



Labor
Bruxelles



Nathan
Paris

SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1 9 7 2 — Numéro 29.

COMITE DE PATRONAGE :

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

COMITE DE REDACTION :

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

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

300 fr. b.

PRIX DU NUMERO :

85 fr. b.

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

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO



TRIBUNE LIBRE

A PROPOS DU PROGRAMME D'HISTOIRE DANS L'ENSEIGNEMENT RENOVE. (1)

A. FINALITE DU COURS D'HISTOIRE AU NIVEAU SECONDAIRE. (2)

1. Dans l'ensemble de l'enseignement de niveau secondaire.

Fournir à l'élève les moyens de situer les faits sociaux dans la dynamique des sociétés humaines, et ainsi de se situer lui-même, ainsi que le groupe auquel il appartient, dans le développement de ces sociétés, **AFIN DE POUVOIR PLUS EFFICACEMENT Y VIVRE ET Y AGIR.**

Remarques :

a) il ne faut pas nier le caractère **UTILITAIRE** du cours d'histoire : sans une certaine formation historique, il est impossible de savoir où *l'on va*, où on peut craindre ou espérer aller. L'Histoire SERT (ou devrait servir, si elle était bien comprise), à choisir son option politique, à soutenir tel mouvement, à s'affilier à tel syndicat, à voter pour tel parti ou tel candidat, à entreprendre tel commerce ou telle industrie plutôt que tel autre, à comprendre et à critiquer tel journal, telle émission ...

b) il ne s'agit pas de **S'ADAPTER** au mouvement (aspect passif) mais d'**Y APPLIQUER EFFICACEMENT SON ACTION** (aspect actif). Nous ne devons pas habituer la jeunesse à s'adapter (notion dangereuse, qui fait la part trop belle au déterminisme et à la résignation) mais d'aider à découvrir les points d'insertion possibles de son action personnelle dans les processus historiques. Les contestataires du style folklorique (anarchisme romantique et désespéré) ont peut-être un rôle à jouer, mais ce ne peut être qu'à défaut d'un mode plus adulte et plus efficace d'action sociale.

c) la dynamique des sociétés humaines est **UNIVERSELLE**. Exemple : il est impossible de comprendre l'histoire de la civilisation arabe ou de l'Empire Mongol sans savoir ce qu'était le « Monde des Empires » (Méditerranée, Iran, Inde, Chine, du V^e siècle avant notre ère jusqu'au Moyen Age), le rayonnement exercé par ce monde sur les peuples marginaux du Sud (Afrique, Arabie...) et du Nord (Germaines, Slaves, Turco-Mongols...). De même et à des époques différentes, les institutions négro-africaines et américaines nous éclairent d'une manière irremplaçable

(1) Ce texte, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit en partie un article publié dans l'APPEL, *Organe de l'Association professionnelle du personnel de l'enseignement libre*, Mensuel, 7^e année, n° 9, pp. 19-20 et 8^e année, n° 1, pp. 6-7.

Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté - N.D.R.L.

(2) Les réflexions s'appliquent aux programmes pratiques dans les établissements d'enseignement secondaires libres catholiques tant traditionnels que rénovés. (N.D.L.R.)

sur l'histoire ancienne de l'Égypte, de Sumer, etc. Il faut donc qu'au terme du Secondaire, l'élève soit en possession d'une culture historique **UNIVERSELLE** et **SYNTHÉTIQUE**, où le présent rencontre et éclaire le passé, et où l'évolution soit perçue comme une poussée vivante toujours active.

II. Dans le Cycle d'observation (Année Commune).

1° — amener l'élève à comprendre la durée et l'espace géographique. Les deux notions sont corrélatives, et la coordination avec le cours de géographie s'impose impérieusement. Les méfiances, incompréhensions et particularismes mesquins des deux disciplines doivent disparaître devant l'impératif suprême du bien de l'élève.

2° — lui révéler, en s'adaptant à son âge, les différents *mouvements historiques* (N.B. ne pas faire de confusion avec l'économie, il y a des corrélations, mais ce n'est pas exactement la même chose) :

a) *mouvement de longue durée* : par exemple en suivant l'histoire des techniques, de la force motrice, de l'occupation du sol, des techniques médicales, etc. L'évolution s'étend sur l'ensemble de l'évolution humaine et revêt l'allure d'une progression géométrique (grossièrement, bien sûr).

b) *mouvements de moyenne durée* : qui n'affectent qu'une aire géographique relativement restreinte et s'étendent sur une durée relativement brève, quelques siècles par exemple : la formation du royaume, puis de l'Empire Perse, ou la France des Capétiens à 1789 : concentration et perfectionnement du pouvoir. La progression géométrique est moins évidente.

c) *mouvements courts* : celui des événements, par exemple les guerres, révolutions, entreprises d'équipement d'un pays, etc.

3° — lui fournir une certaine idée des divers domaines de l'Histoire : démographie, technique, économie, politique, culture intellectuelle, etc. Approche et vocabulaire de base de ces spécialisations (vocabulaire élémentaire, s'entend, indispensable pour comprendre le journal). Coordination avec le cours de géographie, de même qu'avec le cours d'économie de 4^e moderne et avec certains cours de l'enseignement technique.

4° — lui révéler les *connexions* entre ces divers domaines de la vie sociale par l'étude de *situations* : comparaisons constantes entre les moments synchroniques de l'évolution dans ces différents domaines.

5° — le familiariser avec les *techniques de représentation* des faits historiques : graphiques, cartes, cartogrammes, etc.

B. CONTENU DU PROGRAMME.

La matière du programme doit être subordonnée à la méthode. Le principe « les faits proches d'abord, puis élargissement progressif jusqu'à l'universel » impose de limiter la matière, en 1^{re} année du secondaire, aux régions connues de l'élève : la Belgique et les régions voisines, avec seulement des échappées sur le reste du monde lorsque c'est possible sans forcer.

1° — le programme de géographie s'y borne ;

2° — le prétendu « goût » du jeune élève pour l'Antiquité n'est que l'écho du goût de certains professeurs auquel s'ajoute l'attrait équivoque et peu éducatif d'un exotisme facile. L'indéniable *curiosité* de l'élève pour le passé de sa région revêt une qualité scientifique d'une autre valeur. Il est vrai que le professeur n'en connaît parfois pas grand-chose : il y a un gros effort à faire dans ce domaine. Les Ecoles Normales Moyennes ont beaucoup travaillé l'histoire régionale et locale. On pourrait peut-être les mettre à contribution.

3° — l'élève ne connaît rien et ne peut rien connaître du cadre naturel des civilisations anciennes de l'Orient. Dans l'immense majorité des cas, il n'a jamais vu — ou très superficiellement — un pays méditerranéen.

4° — l'histoire nationale nous fournit une fresque pratiquement complète de l'évolution des sociétés depuis la préhistoire jusqu'à la révolution technique.

5° — elle *ouvre des fenêtres* vers les civilisations méditerranéennes (Rome...), l'Asie (Croisades, Marco Polo...), l'Amérique (Grandes découvertes...) préparant ainsi le travail des années qui suivent.

6° — l'histoire vue à travers les faits locaux et régionaux et progressivement élargie selon les aptitudes de l'élève permet d'en sérier les aspects du plus simple au plus complexe, sans nuire pour autant à la vérité de l'ensemble et à son efficacité éducative au point de vue scientifique. Mettre d'emblée des pré-adolescents de 12 ans devant la civilisation antique, c'est les condamner à n'en connaître jamais qu'une caricature.

C. ORDRE A SUIVRE DANS LA PRESENTATION DE LA MATIERE.

Il doit être tel que l'élève soit amené à percevoir avec une égale clarté la *chronologie globale* et l'*interaction des divers aspects* de l'activité humaine :

a) la *chronologie globale* : il faut qu'en un petit nombre de leçons, l'élève soit amené à considérer une durée historique suffisante pour que les mouvements historiques deviennent perceptibles ;

b) *l'interaction des divers facteurs* : aucun facteur historique ne doit être étudié séparément sans synthèse constante, ni privilégié d'une manière excessive.

1° — *l'Histoire synchronique* risque de compromettre : l'élève de 12 ou 13 ans qui, deux fois par semaine, participe (?) à une leçon d'histoire de 50 minutes (?) prise en sandwich entre d'autres branches autrement privilégiées par l'horaire, les points (ou leur équivalent) et... la considération de l'opinion, n'est pas du tout dans la même situation que l'adulte intellectuel qui se délecte de la belle synthèse logique que constitue le programme des six années du Secondaire. Il n'a même rien de commun avec son aîné de seconde ou de rhétorique qui, quelques lignes plus loin dans le programme mais *six ans* plus tard dans la vie (et quelles années !) est en train d'étudier l'autre bout de la « belle synthèse ». Devant cette *réalité* de l'enseignement — à savoir qu'il y a des élèves, que les uns ont 12 ans et les autres 18 — la répartition par tranches chronologiques, surtout en un seul cycle, apparaît comme une erreur pédagogique monumentale.

L'élève de douze ans doit expérimenter *toute la durée de l'aventure humaine*, mais par des aspects qui lui sont abordables. L'élève de dix-huit ans doit *refaire cette expérience*, mais par d'autres aspects, qui répondent à ses intérêts et conviennent à ses possibilités. Il faut enseigner non pas l'Antiquité en 6^e et l'Europe Contemporaine en Première, mais *l'Histoire* en 6^e et encore *l'Histoire* en 1^{re}, mais *autrement*.

L'Histoire réellement synchronique ⁽¹⁾ est un idéal séduisant mais impossible à réaliser dans l'enseignement secondaire, compte tenu du petit nombre d'heures dont on dispose, et compte tenu aussi de l'âge des élèves : tout au plus peut-on en réaliser une certaine approche au cours des deux dernières années, sous forme de synthèse. Elle exigerait une culture historique irréalisable à cet âge : comment présenter un panorama du monde au début du XIII^e siècle sans privilégier indûment Bouvines au détriment de la création de l'Empire Mongol qui, au plan mondial, à une signification autrement importante ? La révolution urbaine de l'Occident, avec la réapparition des Etats, n'est qu'un élément de la laborieuse harmonisation des civilisations impériales de la ceinture « Méditerranée - Iran - Inde - Chine » avec les civilisations périphériques du monde nomade ou semi-nomade du Nord. Réduire le XIII^e siècle à ce qu'on en trouve dans nos manuels, c'est un peu court... et un peu faux.

(1) Sous le nom d'*« Histoire générale et universelle »*, on n'a enseigné jusqu'à présent qu'un seul thème : la politique, hérité du bon vieux Malet, et assorti de quelques entremets (l'art, la littérature...) sans lien avec le reste. Tout sauf de l'Histoire. Quant aux siècles restés blancs pour chaque pays, faites le compte ! (sauf pour la France, bien sûr). L'Afrique ? L'Asie ? Connais pas. Sauf pour les Croisades et la Colonisation. Et c'était inévitable !

A vouloir faire à toute force de l'histoire purement politique, avec quelques appendices culturels « de luxe », de l'histoire de l'Occident seulement, et à un rythme tel que l'élève *ne voit plus le monde bouger*, ce qui est bien la négation même de l'Histoire...

2° — *l'Histoire diachronique dite « thématique »* peut aussi aboutir à une caricature : si le professeur ne choisit pas ses thèmes en fonction des possibilités de l'élève, traîne à l'excès sur chacun d'eux, néglige l'indispensable *synthèse permanente*, laquelle doit réaliser le « paysage historique », l'enseignement aboutira à la dislocation, à l'incohérence, c'est-à-dire à la négation même de l'Histoire. Cependant, *expérience faite*, et moyennant certaines *précautions*, il apparaît que l'Histoire diachronique est la seule capable :

1) de procurer à l'élève une expérience sérieuse de la durée historique ;

2) de répondre aux impératifs pédagogiques : n'enseigner, à chaque âge, que ce que l'élève est capable de comprendre et qui peut éveiller son intérêt ;

3) de maintenir à l'état frais les connaissances acquises qui font ainsi périodiquement l'objet d'une expérience synthétique (frise chronologique tendue sur un mur de la classe, etc) ;

4) de permettre tout naturellement l'apprentissage du raisonnement scientifique, l'acquisition du sens du réel, etc.

Il reste que les thèmes étudiés doivent être choisis de telle manière :

a) qu'ils soient accessibles aux élèves : ex. en 6°-1° T., *pas* l'art, la philosophie, la religion, mais les techniques, l'exercice de la justice répressive, etc.

b) qu'ils puissent faire l'objet d'une observation directe lorsqu'il s'agit de jeunes élèves : terrain, sites, musées, etc. Sans quoi l'enseignement devient livresque et psittaciste.

c) qu'on puisse se contenter d'une série de « flash » sur l'évolution du fait, de manière à ce que le thème ne « traîne » pas, au détriment de son intérêt et de la synthèse qui reste le but final. Les thèmes doivent se succéder assez rapidement pour qu'on puisse, en partant d'eux, reconstituer des « paysages historiques » dynamiques.

d) qu'ils recouvrent, en gros, l'ensemble des activités humaines (économie, technique, morale, etc.) de manière à donner, au moment de la synthèse, une idée juste — sinon complète, c'est impossible ! — de l'interaction des différents facteurs.

D. PROPOSITION DE PROGRAMME POUR L'ANNEE COMMUNE.

1° — recherches en commun sur le passé de la localité ou d'une localité voisine : anciennes cartes illustrées, lithographies, annuaires téléphoniques, horaires des chemins de fer ou des diligences (almanachs), documents d'archives sur les industries, l'administration, la police, les écoles. Ne pas approfondir ; relever les *seuils* historiques : la révolution technique, la révolution industrielle, le XVI^e siècle, la révolution urbaine. ... Classer, confectionner une frise chronologique. Recours constant au manuel (il pourra enfin servir intelligemment), aux dictionnaires, aux atlas. Apprentissage de la lecture des cartes et des plans (actuels, Popp ⁽¹⁾). Concrétisation de la notion de durée par le recours à la généalogie des élèves ou... du professeur (succès assuré !).

2° — recherches sur des thèmes particuliers *suggérés par le travail précédent* : techniques agricoles et vie rurale, commerce et vie urbaine, histoire de la médecine, répression des crimes et méfaits (introduction à l'histoire des institutions), etc. Apprentissage de la représentation graphique, par exemple pour la production agricole ou la démographie. Faire, en cours de route, les rapprochements qui s'imposent : p. ex. XII^e siècle, poussée démographique, défrichements, amélioration des techniques agricoles, développement des villes, etc.

3° — synthèse globale : reconstitutions des paysages historiques, travail personnel et en équipe : usage du manuel, de l'atlas, voire d'une modeste bibliothèque de classe (ou celle de la salle d'histoire... pourquoi pas ? Ça pourrait exister).

Toute formation historique serait faussée si la matière était tronquée des deux derniers siècles qui donnent à l'histoire sa vraie dimension. La perception du *mouvement global* est à ce prix. Il n'est nullement besoin, pour cela, que l'élève de douze ans doive assimiler toute la complexité de l'économie et de la politique contemporaine : il suffit qu'il établisse, entre les faits des différents ordres, les rapports qui s'imposent. Il lui reste cinq ans pour compléter et mettre au point...

E. HARMONISATION AVEC LA MATIERE DES ANNEES ULTERIEURES.

Ceci est une expérience : il importe donc de ne pas s'enfermer dans des structures rigides, car nous pourrions être amenés à remanier nos programmes d'année en année, jusqu'à une refonte complète des études secondaires. Il faut néanmoins prévoir une harmonisation *provisoire*.

1° — *pour les établissements pratiquant les deux cycles*, il n'y aura pas de problème : on verrait, en 5^e-2^e T., la période 1648-1970, et les périodes antérieures seront revues de toute manière dans les trois années

(1) Plan cadastral belge dressé au XIX^e siècle (N.D.L.R.).

supérieures. La première année du secondaire soulagerait les autres en ce qu'elle aurait permis à l'élève l'acquisition de techniques et d'aptitudes indispensables au travail personnel, avec de plus un cadre chronologique vivant, puisque régional.

2° — *pour les établissements pratiquant le cycle unique* : on verrait, en 5°, une synthèse comparative des civilisations antiques (Orient, Grèce, Rome), puis on continuerait comme avant.

D'année en année, certains obstacles administratifs devront être levés, au prix d'un peu de bonne volonté et d'une signature ministérielle. Il ne doit pas y avoir de difficulté, et l'homologation ne peut faire problème.

F. CONDITIONS ET CONTROLE DE L'EXPERIENCE.

Une mobilisation générale des institutions chargées de former les professeurs (U.C.L., Ecoles Normales Moyennes) s'impose de toute urgence. Il importe de réunir au plus tôt :

1° — les professeurs des établissements pratiquant l'année commune ;

2° — les spécialistes qui en ont accepté la guidance ;

3° — les professeurs qui ont réalisé certaines expériences, et particulièrement ceux des sections « Sciences Humaines » ;

4° — les professeurs d'Histoire des Ecoles Normales Moyennes ;

5° — les professeurs de Pédagogie des mêmes Ecoles Normales Moyennes ;

6° — les Directeurs d'Ecoles Normales Moyennes qui accepteraient d'apporter leur collaboration personnelle.

Aucune région du pays ne doit se sentir tenue à l'écart.

Il serait même souhaitable que l'expérience fût réalisée dans une certaine décentralisation, les conditions n'étant pas nécessairement partout les mêmes, ni les traditions. Les Ecoles Normales Moyennes devront d'ailleurs assumer la responsabilité du recyclage de leurs anciens élèves, ce qui deviendra de plus en plus indispensable, et ce recyclage ne peut se faire que par région.

L'étude de l'expérience, d'autre part, leur est strictement indispensable.

F. LEMAIRE,
Professeur à l'EN.M. des Filles
de la Croix, à Liège.

INFORMATION HISTORIQUE

LE CHRISTIANISME SOCIAL (I)

Le thème en question est particulièrement vaste, car non seulement il couvre l'activité et la pensée sociale des différentes confessions chrétiennes, qui se sont déroulées de manière généralement indépendante, mais en outre, il m'a été demandé de ne pas le limiter à la période de l'entre-deux-guerres mais de le prendre à partir de ses débuts, qui se situent vers le milieu du XIX^e siècle. Il ne peut donc être question, dans les quelques pages qui sont assignées à chaque rapport, d'esquisser même sommairement un bilan bibliographique, et il faut se limiter à un certain nombre de réflexions méthodologiques susceptibles de fournir matière à une discussion qui apportera, nous l'espérons, des précisions enrichissantes.

Il importe pour commencer de préciser quelque peu ce dont il s'agit. Et tout d'abord une remarque de vocabulaire, formulée en termes très précis par le P. Paul Droulers et à laquelle je m'associe pleinement : « Dans le langage de l'Allemagne, aussi bien que de la France, puis de tous les autres pays, depuis le début de notre siècle et même depuis bien plus de cent ans, lorsqu'on parle de question ouvrière, le terme *social* est employé par antithèse à celui de *charité* (aumône, bienfaisance, philanthropie), et il désigne avec le refus du libéralisme économique, l'appel à l'intervention législative de l'Etat et à la création d'institutions au nom de la *justice*, très expressément. L'histoire ne pourra donc retenir l'acceptation exactement contraire qui en a été proposée, il y a moins de dix ans, par un historien alors débutant : celle qui voudrait dénommer catholiques sociaux (faute d'avoir trouvé un meilleur terme) les conservateurs tenant du libéralisme économique et de la charité pure. Question de mots, sans doute, mais qui n'est pas sans importance, car les mots contribuent à clarifier les problèmes ou à les embrouiller ». (1) S'il est assez vain de vouloir fixer une date précise à l'apparition de la tendance à substituer à l'activité charitable des efforts en vue de réformes de structure destinées à améliorer la situation sociale des travailleurs, on peut du moins en gros en situer les premiers débuts dans le second quart du XIX^e siècle, mais le mouvement ne prendra vraiment de l'ampleur que durant les dernières décennies du siècle.

(1) Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'une communication faite lors du XIII^e Congrès International des sciences historiques, à Moscou, en août 1970.

Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. N.D.L.R.

(2) Dans *Revue d'Histoire ecclésiastique*, LIII, 1968, p. 1019.

En second lieu, même en distinguant soigneusement activité charitable et activité « sociale », on ne peut englober dans le « christianisme social » en tant que phénomène historique n'importe quelle activité de chrétiens en matière sociale, car un certain nombre de chrétiens, surtout en pays protestants, se sont engagés à titre individuel dans des mouvements socialistes ou dans d'autres activités sociales de caractère non confessionnel. On doit réserver le terme de « christianisme social » aux efforts *organisés, et donc collectifs*, de chrétiens en vue d'apporter une contribution *s'inspirant des principes chrétiens* à la solution de ce qu'on a appelé la « question sociale », c'est-à-dire la situation des classes travailleuses dans la société capitaliste moderne. Même limité de la sorte, le domaine à explorer demeure considérable, car on ne peut pas se limiter aux seules organisations sociales proprement dites — telles que syndicats, mutualités, écoles sociales — et il est nécessaire d'englober également des activités de type culturel — par exemple certaines entreprises d'éducation populaire ou encore un mouvement comme la J.O.C. de Mgr Cardijn qui a eu dès l'origine des objectifs à la fois religieux, éducatifs et sociaux — et aussi tout un secteur politique, car l'effort vers une démocratisation des institutions politiques est intimement lié aux réformes sociales et, en outre, la plupart des partis confessionnels ont été en fait depuis le début du XX^e siècle liés de plus en plus étroitement aux organisations sociales chrétiennes. Dans ces conditions, l'étude des diverses manifestations du christianisme social depuis un siècle ne constitue pas seulement un thème essentiel pour l'historien de l'Eglise (1), mais également, sans parler de l'histoire générale de la civilisation, un thème de nature à retenir l'attention des spécialistes de l'histoire sociale et de l'histoire politique. Comme le notaient B. Mirkine-Guetzévitch et M. Prélot dans la préface à la thèse de J. B. Duroselle sur *Les débuts du catholicisme social en France* parue dans la collection « Les grandes forces politiques » (2) : « Les forces spirituelles ont toujours exercé politiquement une influence considérable, mais celle-ci a pris, selon les temps et les lieux, des aspects très différents. Tantôt le caractère sacré est attribué aux pouvoirs eux-mêmes, tantôt les autorités ecclésiastiques agissent directement sur ceux-ci, tantôt les croyances engendrent une pulsance d'opinions. L'époque contemporaine a éliminé à peu près la première tendance en passant du pouvoir sacré au pouvoir de raison ; elle a écarté de plus en plus la seconde, discréditée sous le nom de « cléricisme » ; en revanche, elle a vu croître considérablement l'influence civique de la religion en tant qu'informatrice de l'esprit public ». On comprend dans ces conditions que les travaux scientifiques relatifs à notre thèse se soient multipliés depuis plusieurs années, et cet intérêt se trouve confirmé notamment par l'attention croissante portée par certains

(3) « Nicht mit Unrecht ist der Zusammenstoß zwischen Christentum und Sozialismus als das kirchengeschichtliche Ereignis des ausgehenden 19. und Beginnenden 20. Jh. s bezeichnet worden » (Die Religion in Geschichte und Gegenwart, 3e éd., VI, 180 p., citant E. THURNEISEN, *Sozialismus und Christentum*, dans *Zwischen den Zeiten*, I. 1923, p. 58-80).

(4) Paris, 1951, p. VII.

marxistes occidentaux à l'histoire du catholicisme social ⁽⁵⁾. Il n'en est que plus étonnant de constater (entre autres d'après des sondages opérés en 1969 par le Schulbuchinstitut de Braunschweig) qu'au niveau des manuels scolaires destinés à l'enseignement moyen, le christianisme social ne fait habituellement l'objet que de quelques rares paragraphes, le plus souvent assez superficiels. Le décalage entre le plan de la recherche et le plan de la vulgarisation des connaissances se constate ici une fois de plus, aggravé peut-être dans le cas présent par le poids de certains préjugés anticléricaux.

★★

J'avais souhaité, vu la diversité du phénomène, que la préparation de ce rapport fût confiée conjointement à un catholique et à un protestant, mais il n'a malheureusement pas été donné suite à ce souhait. On voudra bien excuser le caractère particulièrement incomplet des notes qui suivent pour ce qui regarde les confessions non romaines.

Si l'on peut relever dès avant 1848 quelques voix isolées chez les catholiques du continent ⁽⁶⁾ qui témoignent d'une prise de conscience des problèmes nouveaux posés au monde ouvrier par la Révolution industrielle — sous son triple aspect du machinisme, de l'urbanisation et du libéralisme économique — il est indéniable que c'est en Grande-Bretagne, dans les milieux anglicans et surtout non conformistes qu'apparurent, vers le milieu du siècle, les premiers efforts organisés en vue de réagir au nom des principes chrétiens contre l'exploitation des faibles par les forts et de réagir non pas en prônant, comme ce fut longtemps le cas en France et en Allemagne, le retour au « bon vieux temps », rural et patriarcal, mais en cherchant à aménager le capitalisme industriel, accepté avec réalisme comme un fait accompli, et à le rendre plus humain — et plus chrétien — grâce à des organisations appropriées de type nouveau et éventuellement une intervention des pouvoirs publics. Une bonne vue d'ensemble avait été esquissée il y a 40 ans par Gilbert Clive Binyon : *The Christian Movement in England An introduction to the study of its history* (Londres, 1931). Le sujet a été repris plus récemment par un historien australien K. S. Inglis dans le dernier chapitre de son livre *Churches and the Working Class in Victorian England* (Londres, 1963), qui résume en 70 pages (p. 250-321) l'attitude des différentes Eglises (anglicane, non conformistes et catholique) à l'égard des réformes sociales, et par St. Mayor : *The Churches and the Labour Movement* (Londres, 1967), centré sur les relations entre les Eglises et les

(5) Deux exemples parmi d'autres : l'ouvrage de GIORGIO CANDELORO, *Il movimento cattolico in Italia*, Rome, 1955, et celui de PIERRE JOYE et ROSINE LEWIN, *L'Eglise et le mouvement ouvrier en Belgique*. Bruxelles, 1967.

(6) J.B. Duroselle en a trouvé la première manifestation dans un article de Lamennais datant de 1822.

réalisations sociales et politiques des travaillistes (7). Mais ces aperçus se limitent pratiquement à la période antérieure à 1914 et un essai de synthèse scientifique pour le dernier demi-siècle serait souhaitable.

L'un des aspects de cette histoire a été particulièrement étudié : il s'agit de la pensée et de l'action des premiers « socialistes chrétiens », le théologien F.D. Maurice et ses deux associés, J. M. Ludlow, un homme d'action surtout préoccupé de créer un courant d'associations coopératives et Ch. Kingsley, un orateur et écrivain de talent. Impressionnés par la Révolution de 1848 en France, au lieu de s'abandonner à la vague réactionnaire qui déferla alors sur l'Europe, ils s'essayèrent de persuader leurs compatriotes que la tâche essentielle du moment était de christianiser le mouvement socialiste et de « conquérir au Règne du Christ le monde industriel nouveau » à la fois par une transformation de structures sociales et mentales de la société libérale et par une éducation spirituelle des masses travailleuses. Le travail ancien de C. E. Raven, *Christian Socialism, 1848-1854* (Londres, 1920), qui a longtemps fait autorité, a été repris sur une base documentaire plus étendue par un historien danois Torben Cristensen : *Origin and History of Christian Socialism, 1848-1854* (Aarhus, 1962). Quant à la figure centrale du mouvement, Maurice, elle a fait l'objet de plusieurs études en particulier d'Alec C. Vidler. Après avoir, dans *The Theology of F. D. Maurice* (Londres, 1948), montré en ce dernier, non seulement un magnifique « éveilleur » mais l'un des plus profonds théologiens et maîtres spirituels de l'Angleterre du siècle passé, il a réédité ces *lectures* en les complétant par l'étude nouvelle des relations de Maurice avec Coleridge, Carlyle, Hare Eskine, Hughes et l'exégète Westcott, qui lui succéda dans le rôle de prophète du socialisme chrétien britannique (*F. D. Maurice and Company*, Londres, 1966).

Dans l'immédiat, le mouvement lancé par Maurice fut plutôt un échec, mais il devait connaître plusieurs rebondissements à la fin du siècle, notamment avec la Guild of St. Matthew de Stewart Headlam puis avec la Christian Social Union fondée à Oxford en 1889 par quelques théologiens progressistes. 40 ans après l'ouvrage de D. O. Wagner : *The Church of England and Social Reform since 1854* (Londres, 1930), une étude d'ensemble, ne se limitant pas à l'Eglise établie, vient d'être consacrée par un Américain, P. Jones, à *The Christian Socialist Revival, 1877-1914. Religion, Class and Social Conscience in Late-Victorian England* (Princeton, 1968). Sans doute de nouvelles études biographiques ainsi que des dépouillements systématiques des périodiques pourraient apporter encore des lumières complémentaires.

(7) A noter le regret exprimé par un recenseur : « Dr. Mayor's useful survey has two main weaknesses. First, it makes very little use of recent writing on the history of the labour movement : only seven books in his bibliography have appeared since 1958. Second the analysis is not sufficiently searching to illuminate some of the central problems in what is still a difficult area both of religious and of social history ». (A. BRIGGS, dans *Journal of Ecclesiastical History*, XXIX, 1968, p. 135-136).

Parmi les points qui mériteraient d'être précisés relevons-en deux : les tractariens du Mouvement d'Oxford, trop absorbés par les questions intra-ecclésiales, furent-ils aussi fermés aux problèmes ouvriers que le prétend Desmond Bowen dans son ouvrage, centré sur la contribution sociale de l'Eglise anglicane, *The Idea of the Victorian Church. A Study of the Church of England, 1833-1889* (Montréal, 1968) ? Et que faut-il penser de la thèse d'Inglis, d'après qui la tendance *evangelical*, en mettant à l'avant-plan la question du salut individuel, aurait freiné la prise de conscience des problèmes sociaux ? J. D. Bollen, dans le *Journal of Religious History*, de Sydney (t. III, 1964, p. 99), a avancé plusieurs indices qui invitent à nuancer pareille affirmation. Par ailleurs, il est certain que beaucoup reste à faire pour étudier les prolongements à travers l'empire britannique des prises de position sociale des Eglises en Grande-Bretagne. (*)

Tandis qu'en Angleterre, les préoccupations sociales s'éveillèrent assez vite chez les hommes d'Eglise, ce qui atténua la tension entre le socialisme et la religion, l'Allemagne protestante en demeura longtemps aux initiatives individuelles de caractère caritatif, notamment de la part de certains industriels touchés par l'*Erweckungsbewegung*, et même les initiatives de J. H. Wichern, l'animateur de la Mission intérieure, ne dépassèrent guère ce plan. Le socialisme chrétien en particulier ne toucha que quelques individualités ou des fractions très restreintes des Eglises. Ce retard du christianisme social semble s'expliquer à la fois par des facteurs sociologiques et théologiques : les liens étroits entre le Trône et l'Autel, entre le protestantisme et la bourgeoisie, d'une part ; et d'autre part les réticences du luthéranisme vis-à-vis de l'action temporelle du chrétien en tant que tel, la doctrine des deux royaumes s'étant durcie jusqu'à affirmer l'« absolute Eigengesetzlichkeit » de la politique et de l'économie.

L'un des premiers à réagir et à s'engager dans la voie du socialisme fut le piétiste Johann Christoph Blumhardt, qui défendit avec énergie l'idée que le royaume de Dieu n'est pas purement intérieur et qui voyait dans le socialisme un instrument voulu par Dieu pour en assurer partiellement la réalisation. La biographie, souvent rééditée, que lui avait consacrée F. Zündel en 1880, l'année même de sa mort, n'a pas encore été remplacée.

Ce n'est que vers la fin du siècle qu'apparaissent des prises de position officielles. En 1884, le comité central de la Mission intérieure publie un rapport, assez timide d'ailleurs, intitulé : *Die Aufgaben der Kirche und ihrer inneren Mission gegenüber den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kämpfen der Gegenwart*. Et six ans plus tard, quelques

(8) Un exemple : l'article de H. ROTH, *The Labour Churches in New Zealand*, dans *International Review of Social History*, IV, 1959, p. 361-366.

personnalités, dont le prédicateur de la Cour A. Stoecker et le célèbre théologien Harnack, fondent l'Evangelisch-sozial Kongress, qui conservera toujours un caractère fort académique. Bien que ses positions fussent loin d'être révolutionnaires, elles parurent cependant bientôt trop avancées à Stoecker, qui s'en sépare en 1896 et fonda l'année suivante avec L. Weber la Freie Kirchliche-soziale Konferenz, plus conservatrice, visant à agir de manière plus pratique et en restant sur le terrain ecclésiastique, dans la ligne de Wichern. Les difficultés auxquelles se heurta Friedrich Naumann dans ses efforts de compréhension à l'égard du mouvement socialiste et des tendances démocratiques sont également caractéristiques de l'atmosphère qui prédominait dans le protestantisme allemand à l'époque de Guillaume II. C'est en Suisse, autour de Hermann Kutter et de Leonhard Ragaz que se constitua au début du XX^e siècle, sous le nom de Religiös-sozialen un groupe de socialistes chrétiens, qui donna naissance en 1910 à l'Internationale Bund Religiöser Sozialisten, acceptant résolument le socialisme comme expression de la volonté de Dieu dans le monde actuel. Le mouvement finit par connaître un certain succès dans l'Allemagne de l'entre-deux-guerres, autour d'E. Heimann et de P. Tillich, tandis que les liens entre la Kirchlich-soziale Bund avec la Mission intérieure étaient encore resserrés sous la présidence commune de R. Seeberg.

On ne voit guère de travaux d'ensemble récents à signaler sur l'histoire de ces différents mouvements. Les ouvrages de G. Soecknick, *Religiöser Sozialismus der neueren Zeit unter Besondere Berücksichtigung Deutschlands* (1926) et de Emil Fuchs, *Von Naumann zu den religiösen Sozialisten 1894-1929* (1929), et celui de W. Frank, *Hofprediger A. Stoecker und die christlich-soziale Bewegung* (1928), remontent à plus de 40 ans, et l'ouvrage de H. Eger, sur l'Evangelisch-soziale Kongress (1930) n'est guère plus récent. Par ailleurs, on attend encore un bon bilan critique de l'activité du Gesamtverband der evangelischen Arbeitervereine Deutschlands, fondé en 1890 dans un esprit nettement antisocialiste, de même que l'Internationale Arbeitsgemeinschaft evangelischer Arbeitnehmervverbände, fondée à Dusseldorf en 1928. Sans doute un certain nombre de monographies, et notamment de biographies (*) devraient-elles être entreprises pour commencer, et il est souhaitable qu'elles le soient sans tarder pour éviter que de nombreux documents ne disparaissent et en profitant des souvenirs oraux qu'il est encore possible de recueillir. Très utile également pourrait être l'exploitation systématique, si possible en collaboration entre historiens et sociologues, des publications périodiques telles que les *Verhandlungen des Evangelisch-sozialen Kongresses* (depuis 1890), *Evangelisch-sozial* (1904-1922 et 1924-1941), les *Verhandlungsberichte und Hefte der Kirchlich-sozialen Bundes* (1897-1932) ou les *Kirchliche-soziale Blätter* (1898-1934), en ne se bornant pas à exposer

(9) Signalons M. MATTMULLER, *L. Ragaz und der religiöser Sozialismus*, Zollikon, 1957.

les positions prises mais en cherchant à les expliquer par le contexte du temps, les pressions des personnalités ecclésiastiques et laïques et l'évolution des mentalités en matière religieuse et profane.

Si l'état actuel de la bibliographie allemande est plutôt décevant, il n'en va pas de même pour le troisième centre important du protestantisme social, les Etats-Unis, où en particulier le mouvement désigné sous le nom *Social Gospel*, né de la conjonction des problèmes de la société industrielle avec l'idée puritaine du « Royaume de Dieu en Amérique » (Niebuhr) transposée sur le terrain de la théologie libérale, a fait l'objet de nombreux travaux, dont plusieurs remarquables, notamment, pour se limiter aux études d'ensemble ⁽¹⁰⁾, les ouvrages de Ch. H. Hopkins, *The Rise of the Social Gospel in American Protestantism, 1865-1915* (New Haven, 1940), P. Carter, *The Decline and Revival of the Social Gospel, 1920-1940* (Ithaca, 1956) et H. S. May, *Protestant Churches and Industrial America* (New York, 1949). Ce dernier auteur, qui distingue chez les partisans du Social Gospel trois tendances fondamentales dès le début (conservatrice, se bornant à poursuivre une amélioration des conditions de vie ; progressiste, envisageant certaines réformes de structure ; et radicale, visant à une synthèse du marxisme et du christianisme), insiste par ailleurs sur le fait que les préoccupations sociales du protestantisme américain depuis un siècle ne se sont pas limitées au mouvement du Social Gospel, qui n'en représente qu'une phase particulièrement marquante. Il faut tenir compte également, face au pessimisme social hérité de la tradition puritaine, de l'enthousiasme *revivalist* des évangélistes de la seconde moitié du XIX^e siècle, qui est à l'origine de nombreux mouvements d'émancipation sociale ; et, après la période de splendeur du libéralisme, des adaptations aux réactions successives des fondamentalistes puis des néo-orthodoxes, aboutissant à une théologie modérément pessimiste et conservatrice jointe à une foi modérément progressiste dans l'action sociale.

L'existence de bons travaux en nombre déjà assez important ne signifie pas qu'il n'y ait plus guère de possibilités de recherches pour les historiens. Il faut en effet tenir compte de la complexité extrême du protestantisme américain et de la grande indépendance dont jouissent souvent les communautés locales, ce qui a pour conséquence des différences profondes au sein d'une même dénomination, en particulier en matière sociale, et donc la nécessité de serrer le concret local d'aussi près que possible : des études monographiques, pour être moins stimulantes que les grandes synthèses, sont une condition *sine qua non* de la valeur de ces dernières.

(10) Le titre du livre de ROBERT HANDY, *The Social Gospel in America, 1870-1920* (New York, 1966), ne doit pas faire illusion : il s'agit d'une anthologie, d'ailleurs fort bien conçue, d'extraits brièvement commentés de 3 auteurs particulièrement représentatifs : W. Gladden, l'un des précurseurs, R. Ely, un économiste très préoccupé de l'approche éthique de problèmes, et W. Rauschenbush, le théologien le plus brillant du groupe. Deux d'entre eux ont fait l'objet d'une biographie détaillée : J. H. DORN, *W. GLADDEN, prophet of the Social Gospel* (Columbus, 1967), et R. MÜLLER, *W. Rauschenbush* (Lieden, 1957).

Avant d'en terminer avec le protestantisme social, il reste à signaler un dernier secteur à l'attention des historiens : l'activité et la pensée sociale au sein du Mouvement oecuménique. Elles y ont toujours tenu une place notable, depuis la conférence de *Life and Work* à Stockholm en 1925 jusqu'à la récente conférence de Genève en 1966 sur le thème « Eglise et Société ». Mais il semble que jusqu'à présent le sujet ait retenu davantage l'attention des théologiens et des sociologues que des historiens. Or, non seulement ceux-ci pourraient disposer de nombreuses archives qui leur permettraient d'éclairer l'évolution des points de vue, mais surtout cette étude permettrait de faire de suggestives confrontations entre les positions des diverses Eglises protestantes en matière sociale, dont l'étude s'est presque exclusivement poursuivie jusqu'à présent dans un cloisonnement strictement national.



Lorsqu'on aborde l'histoire du catholicisme social, on risque de tomber dans le danger opposé : profitant du caractère très centralisé du catholicisme contemporain, on peut être tenté d'identifier plus ou moins l'histoire du catholicisme social avec celle des prises de position romaines, en négligeant la part très importante qui revient aux initiatives locales, de nature souvent très divergente. En matière sociale, comme en bien d'autres domaines, une encyclique est généralement le point d'aboutissement d'une maturation qui s'est effectuée pour la plus grande part dans l'ensemble du monde catholique, et en même temps le point de départ de nouveaux approfondissements doctrinaux et de nouvelles applications pratiques qui peuvent être très différentes d'un pays à l'autre et même à l'intérieur d'un même pays.

La chose est très nette dans le cas de la première encyclique sociale, *Rerum novarum*, publiée en 1891 par Léon XIII. Elle apparaît de plus en plus comme le résultat d'un travail de réflexion et de réalisations pratiques qui se poursuivait dans l'ensemble de l'Eglise depuis une vingtaine d'années ⁽¹⁾ : en Allemagne, sous l'impulsion de Mgr Ketteler, au sein du *Volksverein* de München-Gladbach ; en Autriche, autour du baron von Vogelsang, du prince von Loewenstein et du groupe de Haid ; en France, autour d'Albert de Mun, l'animateur de l'Œuvre des cercles catholiques ouvriers, de Léon Harmel, patron chrétien modèle pour son temps, et surtout de René de la Tour du Pin, le penseur de grou-

(1) Pour ne parler que des influences immédiates et directes. Car on ne peut faire complètement abstraction de ce qui s'était déjà amorcé de-ci de-là au cours du deuxième tiers du siècle, notamment en Allemagne (le centenaire de la mort de Kolping en 1965 a donné lieu à quelques publications, mais elles n'apportent guère de neuf et on attend toujours l'édition critique de ses manuscrits autographiques et de ses nombreux articles publiés dans des journaux devenus très rares aujourd'hui ; par contre, le rôle de précurseur du catholicisme social de Buss dès avant 1848 a été mieux mis en lumière par R. LANGE, *F. J. von Buss und die soziale Frage seiner Zeit*, Freiburg en B., 1955) et en France (la thèse très fouillée de J.-B. DUROSELLE, *Les débuts du catholicisme social en France, 1822-1970*, Paris, 1951, a quasi épuisé le sujet, avec toutefois quelques précisions complémentaires apportées par le F. PAUL DROULERS en ce qui concerne l'épiscopat : *Action pastorale et problèmes sociaux sous la Monarchie de Juillet* chez Mgr d'Astros, Paris, 1954, et divers articles publiés dans la *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, IV, 1957, les *Cahiers d'histoire* VI, 1961 et IX, 1964, la *Revue de l'Action populaire*, n° 147, 1961, la *Revue historique*, CCXXIX, 1963, le *Mouvement social*, n° 57, 1966).

pe ; en Italie, autour du professeur Toniolo et de l'*Opera dei Congressi*, mais surtout d'un cercle d'études sociales qui réunissait quelques étrangers fixés à Rome ; en Belgique, où se heurtaient partisans et adversaires du corporatisme et de l'intervention de l'Etat dans la vie économique et sociale ; en Suisse, autour de l'Union de Fribourg présidée par Mgr Mermillod ; à quoi il faut encore ajouter l'impression produite à Rome par l'intervention du cardinal Gibbons, archevêque de Baltimore, en faveur de l'organisation ouvrière *The Knights of Labour*, et par l'appui du cardinal Manning, archevêque de Westminster, à la grève des dockers de Londres en 1889. Tous ces facteurs commencent à être assez bien connus, en eux-mêmes et dans leur impact sur le Saint-Siège. Signalons en particulier parmi les travaux récents, ceux de E. Ritter, *Die Katholische Sozialbewegung Deutschlands im 19. Jht und der Volkverein* (Cologne, 1954), de J. Ch. Allmayerbeck, *Vogelsang. Von Feudalismus zur Volksbewegung* (Vienne, 1952), de G. Silberbauer, *Osterreichs Katholiken und die Arbeiterfrage* (Graz, 1966), dont la première partie a pu bénéficier des dissertations inédites élaborées à l'Université de Vienne, de H. Rollet, *L'action sociale des catholiques en France, 1871-1901* (Paris, 1948), de R. Talmy, *Aux sources du catholicisme social. L'Ecole de La Tour du Pin* (Tournai-Paris, 1963), d'A. Gambasin, *Il movimento sociale nell'Opera dei Congressi, 1874-1904* (Rome, 1958), qui a pu utiliser pour la première fois une ample documentation d'archives, de R. Rezsöházy, *Origine et formation du catholicisme social en Belgique* (Louvain, 1958), de J. Gérin, *Les origines de la démocratie chrétienne à Liège* (Bruxelles, 1958), de K. Van Isacker, *Averechtse democratie, De gilden en de cristelijke democratie in België, 1875-1914* (Anvers, 1959) et de H. J. Browne, *The Catholic Church and the Knights of Labour* (Washington, 1949). Ce dernier ouvrage montre comment une étude systématique à partir des sources peut contribuer à « démythiser » certaines figures : il en résulte en effet que Gibbons, s'il discerna lucidement combien une condamnation des *Knights of Labour* discréditerait l'Eglise dans le monde ouvrier, n'a jamais soutenu positivement leur action et, à la différence de Manning, ne peut être considéré, contrairement à un cliché très répandu, comme un champion de la cause des travailleurs. De même, l'ouvrage de Talmy, basé sur une étude minutieuse des papiers privés et des publications du groupe de sociologues réunis par La Tour du Pin en vue d'élaborer un plan de restauration d'une société chrétienne à base corporative, montre qu'en dépit de l'aspect anachronique de certaines de leurs positions, ils étaient en réalité sur plusieurs points essentiels plus modernes que beaucoup de démocrates chrétiens d'avant 1914, prenant notamment sur les limites du droit de propriété et le droit d'intervention de l'Etat dans la vie économique des positions qui se rapprochent singulièrement de certains points de vue socialistes.

Si l'encyclique *Rerum novarum* est le résultat d'initiatives multiples qui se sont développées en dehors de Rome, elle n'en reste pas moins aussi l'œuvre de Léon XIII. Sur la façon dont fut élaboré son texte, bien des hypothèses avaient été formulées. Les choses sont à présent beau-

coup plus claires grâce à la publication par Mgr G. Antonazzi des différentes rédactions préparatoires conservées dans les archives du Vatican (*L'enciclica Rerum novarum, testo autentico e redazioni preparatorie dai documenti originali*, Rome, 1957). On y constate notamment comment, du premier projet rédigé par le P. Liberatore à la nouvelle rédaction due au P. Zigliara et enfin au texte définitif, revu minutieusement par le pape, l'idée d'un régime corporatif s'efface progressivement au profit des associations professionnelles, envisagées comme devant regrouper si possible patrons et ouvriers, mais point nécessairement, ce qui ouvrirait officiellement la porte à la formule de l'avenir, le syndicat ouvrier. Par contre, si l'option initiale, contre le libéralisme excessif de l'Ecole d'Angers et des Patrons du Nord, en faveur d'une intervention de l'Etat dans la vie économique et sociale fut maintenue, les nombreuses nuances et sourdines introduites progressivement dans le texte marquent assez avec quelle prudence et quelles hésitations le Saint-Siège s'engageait dans cette voie.

Cette dernière remarque introduit à la question toujours disputée de la signification historique de l'encyclique *Rerum novarum*. Exaltée dans beaucoup de milieux catholiques comme « la charte des ouvriers », elle est considérée par d'autres comme un document essentiellement anti-socialiste, d'orientation finalement plutôt réactionnaire et en tout cas sans grande importance réelle dans le mouvement d'émancipation des travailleurs. Il faut bien reconnaître que non seulement l'encyclique est postérieure de plusieurs décennies au *Manifeste* de Marx, mais aussi qu'elle recourt à une argumentation abstraite, sans analyse de la situation réelle créée par le développement du capitalisme, qu'elle contient beaucoup de considérations moralisantes et qu'elle demeure dans l'imprécision sur la plupart des questions concrètes qui se posaient à l'époque. Sans oublier l'espoir de trouver pour l'Eglise dans les masses populaires en voie d'obtenir le suffrage universel un contrepoids à la politique anticléricale pratiquée si souvent par le « pays légal » bourgeois. Il y a toutefois d'autres aspects plus positifs. En premier lieu, alors que la plupart des catholiques sociaux des décennies précédentes étaient des nostalgiques de l'ancienne société à prépondérance rurale réagissant contre la société bourgeoise dans une perspective précapitaliste et préconisant le retour au corporatisme d'ancien régime plus ou moins modernisé, ce qui était une voie bouchée au niveau de la grande industrie moderne, Léon XIII eut le mérite de se dégager de ces utopies romantiques pour se placer avec réalisme sur un terrain analogue à celui du socialisme réformiste, recherchant le relèvement de la classe ouvrière dans le cadre des institutions existantes, y compris le syndicalisme ouvrier, dont la légitimité est reconnue, fût-ce du bout des lèvres. En second lieu, ce n'était pas une chose sans importance que pour la première fois les droits des ouvriers et l'injustice du système libéral intégral fussent solennellement proclamés par la plus haute autorité spirituelle. Les catholiques durent bien admettre, malgré de nombreuses réticences, qu'il y avait quelque chose à changer et les plus ouverts commencèrent à s'engager

dans les voies de la démocratie chrétienne. Mais l'importance de la prise de position de Léon XIII dépassait les seuls milieux catholiques. Assurément, bien avant *Rerum novarum* le mouvement ouvrier était en marche et le mérite de l'initiative revient pour l'essentiel aux socialistes. Mais pour la première fois ce mouvement ouvrier recevait la caution solennelle d'une des principales puissances d'ordre dans le monde et pareille caution devait contribuer à lui enlever le caractère révolutionnaire qu'il avait eu jusqu'alors aux yeux de la très grande majorité du monde bourgeois. Du point de vue psychologique — et c'est un point de vue qui a son importance en histoire — ceci était loin d'être négligeable. Le premier jalon officiel du catholicisme social était désormais posé. Le mouvement, lancé avec la bénédiction du pape, ne s'arrêterait plus, en dépit des coups de frein de la fin du pontificat ⁽¹²⁾ et surtout sous Pie X.

Bien que l'étude scientifique du pontificat de ce dernier soit à peine entamée, on commence à percevoir les raisons complexes des positions réactionnaires prises en matière sociale par ce pape pourtant très sensible à la misère des travailleurs. Originaire des campagnes très croyantes de Vénétie, où l'influence du clergé dans la vie publique restait prépondérante, il ne pouvait comprendre la tendance de beaucoup de démocrates chrétiens à minimiser l'aspect moral des questions sociales au profit des revendications matérielles et surtout à revendiquer pour leur action une allure plus autonome vis-à-vis de la hiérarchie. Ce dernier aspect semble avoir été prépondérant, mais il faut ajouter une compromission de certains démocrates chrétiens avec le modernisme, notamment dans le groupe italien animé par l'abbé Murri ⁽¹³⁾, ou, comme en France, avec des gouvernements ouvertement hostiles à l'Eglise. La méfiance pontificale fut entretenue et renforcée par des groupes de pression, laïques et ecclésiastiques, qui, convaincus de défendre la véritable tradition de l'Eglise qu'ils identifiaient avec les anathèmes de Pie IX contre le « monde moderne », s'appliquèrent à confirmer le pape dans l'idée que la démocratie chrétienne, si elle n'était pas strictement contrôlée par l'autorité ecclésiastique, risquait de sombrer dans le naturalisme et même de devenir le cheval de Troie du socialisme athée. L'encyclique du 24 septembre 1912 sur le syndicalisme chrétien exprime cet état d'esprit, avec toutefois un certain nombre de nuances où se reconnaît la prudence de la diplomatie romaine.

C'est en Allemagne que se situa l'épicentre du conflit entre démocrates chrétiens et « catholiques intégraux », mais c'est en France qu'ont paru, au cours des dernières années, les travaux les plus importants et

(12) Il ne faut cependant pas exagérer. Le P. G. MARTINA, *La prima redazione dell'enciclica « Graves de communi »*, dans *Rivista di storia della Chiesa in Italia*, XVI, 1962, p. 492-507, a montré en comparant au texte définitif le premier projet rédigé par le cardinal Cavagnis, que l'orientation de ce dernier était encore plus conservatrice, et il attribue à l'intervention du pape le changement d'accent en faveur des aspirations modérément réformistes.

(13) En attendant la grande étude d'ensemble qui fait toujours défaut, de nombreuses publications, dont plusieurs basées sur des inédits, ont commencé depuis une dizaine d'années à renouveler ce secteur longtemps négligé de l'historiographie italienne, mais les divergences d'interprétation demeurent profondes.

les plus neufs à ce sujet. Deux thèses à cheval sur les aspects politique et social du problème, celle un peu touffue mais très documentée de Jeanne Caron sur *Le Sillon et la Démocratie chrétienne, 1894-1919* (Paris, 1967) et celle de Jean-Marie Mayeur, *Un prêtre démocrate, l'abbé Lemire* (Paris, 1968), un modèle de biographie s'attachant à mettre en lumière les relations entre la personnalité étudiée et les groupes et courants dans lesquels elle s'insère ou avec lesquels elle s'est trouvée confrontée, et qui offre en outre l'avantage de faire toucher du doigt la variété des positions qui recouvrait dans la réalité concrète l'étiquette « démocrate chrétien » ⁽¹⁴⁾ ; ensuite, la publication par Emile Poulat du fameux dossier secret de la « Sapinière », qui concerne, beaucoup plus le « modernisme social » que le modernisme doctrinal, publication accompagnée d'une annotation dont l'érudition déconcertante enrichit notablement nos connaissances sur les hommes et les événements dans les deux camps et précédée d'une introduction qui jette beaucoup la lumière sur la mentalité des intégristes et sur le véritable rapport des forces à Rome, souvent présentés l'une et l'autre sous un jour trop simpliste (*Intégrisme et catholicisme intégral. Un réseau secret international anti-moderniste*, Paris, 1969) ; Enfin, l'étude du P. Paul Droulers, *Politique sociale et christianisme. Le P. Desbuquois et l'« Action populaire ». Débuts, Syndicalisme et intégristes, 1903-1918* (Paris, 1969), une monographie où l'auteur a entendu délibérément s'en tenir à un secteur bien délimité de l'apostolat social catholique en France sous Pie X, sans même prétendre retracer l'histoire complète de l'Action populaire — l'histoire des Semaines sociales notamment reste à écrire — mais qui, à travers un homme qui fut à l'un des principaux carrefours, permet d'entrevoir par un nouveau biais certains dessous de la campagne intégriste.

Ces ouvrages, et d'autres encore qu'il n'est pas possible de citer ici, ont fait notablement progresser nos connaissances, mais ils posent aussi divers problèmes que les recherches ultérieures des historiens devront s'efforcer de clarifier : la mesure exacte des responsabilités personnelles de Pie X dans la campagne intégriste contre la démocratie chrétienne, qui semble avoir été plus grande qu'on ne l'a dit ; les manières divergentes dont les hommes engagés dans l'action sociale catholique ont compris les exigences de la soumission à l'autorité pontificale en ces matières ; l'importance respective attribuée par ces hommes aux deux fins de l'activité sociale chrétienne, l'une religieuse et morale, l'autre économico-sociale, ou éventuellement politique, et le caractère d'engagement spirituel (que beaucoup d'historiens récents ont tendance à perdre de vue) donné par un certain nombre d'entre eux à leur action temporelle ; les divers milieux sociologiques où se sont élaborées et développées les

(14) Comme aussi la diversité des motifs qui animaient les adversaires des démocrates chrétiens : les uns approuvaient leur volonté d'ouverture aux aspirations modernes, mais les trouvaient trop avancées au point de vue social ; d'autres blâmaient leurs options politiques tout en louant leur programme social ; d'autres encore, plus ou moins d'accord en matière politique et sociale, craignaient une mise en question de la place de l'autorité hiérarchique dans l'Eglise. Trop de synthèses hâtives négligent ces nuances importantes.

principales tendances du catholicisme social durant cette période ; les raisons pour lesquelles la campagne intégriste contre les syndicats chrétiens s'intensifia à partir du printemps de 1912 (faut-il y voir une conséquence de la montée du socialisme un peu partout en Europe ?) ; et surtout — M. Poulat a fort insisté sur ce point ⁽¹⁵⁾ — dans quelle mesure le clivage qui sépare catholiques sociaux et catholiques intégraux sous Pie X est-il en continuité avec les divisions provoquées dans les rangs catholiques à propos de l'encyclique *Rerum novarum* ? Il apparaît en effet de plus que bon nombre des adversaires intégristes de la démocratie chrétienne avaient été sous Léon XIII des catholiques sociaux nettement opposés aux libéraux de l'Ecole d'Angers et dès lors se pose la question d'expliquer dans quelle circonstance et pour quels motifs un affrontement s'est développé au sein d'un milieu idéologique qui était commun à l'origine, orientant de plus en plus les uns vers la démocratie sociale et politique et les autres vers les conservateurs bien qu'ils soient persuadés de rester fidèles aux orientations initiales, axées sur la restauration du « Règne social de Jésus-Christ ».

Une question connexe demande également à être précisée : dans quelle mesure la phase paternaliste du catholicisme social — celle des organisations catholiques pour les travailleurs animées par des hommes d'œuvre, auxquelles se sont substituées plus ou moins rapidement suivant les pays des organisations catholiques de travailleurs, prises en main par ces derniers — a-t-elle au contraire été préparée efficacement, à la fois en facilitant la transition du côté des classes dirigeantes — auxquelles il a permis de prendre conscience des dimensions réelles du problème ouvrier — et en fournissant des troupes déjà organisées aux premiers syndicats chrétiens et d'autres organisations ouvrières autonomes ⁽¹⁶⁾.

La réponse à la plupart de ces questions suppose la poursuite d'études monographiques au plan régional. Ces dernières se sont multipliées depuis quelques années et on peut faire commodément le point grâce à l'ouvrage collectif publié sous la direction du regretté chanoine F. H. Scholl : *150 ans de mouvement ouvrier chrétien en Europe de l'Ouest, 1789-1936* ⁽¹⁷⁾, du moins pour l'Europe Occidentale ⁽¹⁸⁾. Mais beaucoup

(15) Voir notamment sa discussion avec le P. DROULERS dans les *Archives de sociologie des religions*, n° 28, 1969, p. 131-152.

(16) Dans l'examen de cette question du paternalisme, qui occupe une place importante dans le christianisme social du XIX^e siècle et du début du XX^e siècle, il importe d'éviter les anachronismes et, plutôt que de la condamner sommairement au nom des points de vue actuels, d'essayer de le comprendre en fonction des schèmes mentaux de l'époque et aussi en fonction des circonstances d'un temps où la plupart des travailleurs manuels étaient encore analphabètes.

(17) Paru en édition néerlandaise (1961), italienne (1962), espagnole (1964), française et allemande (1966).

(18) Sont envisagés : l'Allemagne, l'Autriche, la Belgique, l'Espagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Italie, les Pays-Bas, le Portugal et la Suisse. Mais on ne peut perdre de vue que, dès avant 1914, des préoccupations sociales étaient manifestées du côté des catholiques dans bien d'autres régions du monde ; dans les provinces slaves de la monarchie austro-hongroise, où la montée des chrétiens sociaux aux dépens des partis bourgeois, principaux représentants du nationalisme, amorça au début du XX^e siècle un reflux des tensions ethniques (cf. J. LUKASZEWSKI dans *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, XV, 1968, p. 491-492) ; aux Etats-Unis pour lesquels un bon ouvrage d'ensemble manque encore ; dans certains pays d'Amérique latine, tels que l'Uruguay ou le Chili, mais le travail de recherche est à peine entamé ; et

reste encore à faire au plan biographique, au plan des différentes organisations ⁽¹⁹⁾, au plan des contacts internationaux et peut-être davantage encore au plan des idées (étude de la prédication, des catéchismes, des manuels de théologie, des brochures de vulgarisation, des publications périodiques, en utilisant notamment la méthode de la *content analysis* en vue de déceler les évolutions et les déplacements d'accent). Et, en dépit de quelques synthèses partielles dont il n'est pas question de diminuer les mérites, beaucoup reste encore à faire également pour rapprocher les résultats de ces divers types d'enquêtes monographiques : en particulier le rôle de certaines personnalités dans le développement de certaines organisations et de certains courants ou encore l'incidence des idées sur l'action (ou l'absence d'action : la hantise de « théologiser » au lieu de regarder le concret et d'agir, chez beaucoup de catholiques surtout dans les pays latins, explique sans doute leur fréquente inefficacité en matière sociale, tout autant, sinon même davantage, que les réflexes conservateurs).

Pour la période de l'entre-deux-guerres, et a fortiori pour le pontificat de Pie XII (1939-1958), le travail sérieux (les publications superficielles et de nature apologetique ou éventuellement polémique ne manquent pas), est bien moins avancé encore, bien qu'un certain nombre de jalons non négligeables aient déjà été posés, soit du côté des historiens — souvent dans des études dont le point de départ remonte au XIX^e siècle, tels les travaux suscités par Roland Ruffieux sur l'action sociale catholique dans les régions francophones de la Suisse ⁽²⁰⁾ — soit aussi du côté des sociologues, qui ont trop souvent tendance à négliger l'aspect évolutif des questions mais dont l'apport n'en est pas moins fort utile, comme le prouvent par exemple la thèse du P. A. Dendoven sur la branche flamande de la JOC ⁽²¹⁾ ou, dans un domaine tout différent, les ouvrages de J.-Y. Calvez et J. Perrin ou (avec le souci de mieux marquer les étapes) de R. L. Camp sur la pensée pontificale en matière sociale ⁽²²⁾.

Plutôt que de tenter un bilan qui risquerait de tourner au palmarès, indiquons simplement quelques lignes de recherches souhaitables. D'abord, en ce qui concerne les prises de position du Saint-Siège. Assurément, les délais anormalement longs mis à l'ouverture des Archives du Vatican

jusqu'en Australie, où l'action décidée de l'archevêque de Sydney, en contact étroit avec le parti travailliste, vient de faire l'objet d'une bonne étude (PATRICK FORD, *Card. Moran and the A.L.P. A study in the encounter between Moran and Socialism, 1890-1907 : its effects upon the Australian Labor Party the foundation of catholic social thought and action in modern Australia*, Melbourne-Londres, 1966).

(19) Mutualités, syndicats, groupes politiques à orientation sociale, mais également centres de formation. On souhaite davantage d'ouvrages comme celui de BRUNO MALINVERNI, *La Scuola sociale cattolica di Bergamo*, Roma, 1960.

R. RUFFIEUX, *Le mouvement chrétien social en Suisse romande, 1891-1949*, Fribourg, 1969 (cet ouvrage, élaboré avec l'aide d'une équipe d'étudiants, montre la fécondité de cette formule d'avenir, qui offre l'avantage des recherches en profondeur sans tomber dans le compartimentage excessif).

(20) B. PRONGUE, *Le mouvement chrétien social dans le Jura bernois, 1891-1961*, Fribourg, 1968 ; (21) Onistann, *structuur en werking van de Vlaamse K.A.J. Een sociografisch overzicht*, Anvers-Bruxelles, 1968.

(22) J.-Y. CALVEZ et J. PERRIN, *Eglise et société économique. L'enseignement social des papes de Léon XIII à Pie XII, 1878-1958*, Paris, 1959 ; RICHARD L. CAMP, *The papal ideology of social reform. A study in historical development, 1878-1967*, Leiden, 1969.

— qui contrastent péniblement avec la politique suivie par le Conseil œcuménique des Eglises — ne facilitent pas une étude objective, mais il est malgré tout possible de déblayer déjà sérieusement le terrain. L'expérience montre que, bien que les archives demeurent tout aussi inaccessibles pour les pontificats de Léon XIII et de Pie X, il a été possible grâce aux archives diocésaines et aux papiers privés, sans parler des archives diplomatiques, d'entrevoir beaucoup de choses importantes, et parfois même des choses sur lesquelles les Archives romaines ne nous renseigneront sans doute guère. Il importe dès lors de s'appliquer dès à présent à repérer ces sources et à les compléter par des enquêtes auprès des témoins encore en vie, notamment en vue de déceler les influences qui se sont exercées aux moments décisifs et les divers conseillers auxquels les papes ont eu recours en matière sociale. De même, en vue de discerner au-delà du contenu des documents pontificaux l'intention qui les éclaire et en permet l'interprétation exacte, on peut dès à présent commencer à situer chacun de ces documents dans son contexte historique, dans un certain état de l'Eglise et du monde, par rapport aux courants théologiques, sociologiques et économiques ambiants ⁽²³⁾. Quant au contenu lui-même, ainsi éclairé, de ces documents, on se demandera notamment dans quelle mesure il représente un apport original dépassant la recherche d'un compromis entre le libéralisme et le marxisme, dans quelle mesure aussi les différents papes qui se sont succédés ont suivi une même ligne doctrinale fondamentale en l'approfondissant progressivement, ou s'ils se sont bornés à donner des réponses occasionnelles aux problèmes particuliers qui leur étaient soumis.

Une question centrale à élucider est celle des motifs des sympathies persistantes des milieux catholiques pour les formules corporatistes ⁽²⁴⁾ et aussi de la mesure exacte de ces sympathies, dont on a peut-être tendance aujourd'hui à exagérer l'extension. L'étude systématique à travers la presse sociale chrétienne de l'accueil réservé à l'encyclique *Quadragesimo anno* (et notamment de certains silences caractéristiques) serait sans doute assez significative ; c'est en tout cas ce que suggère l'exemple belge.

(23) C'est ce qu'avait entrepris pour la période antérieure le P. GEORGES JARLOT, *Doctrines pontificales et histoire. L'enseignement social de Léon XIII, Pie X et Benoît XV vu dans son ambiance historique, 1778-1922*, Rome 1964. Mais l'historien devra tenir compte de la remarque de H. Desroche (dans *Archives de sociologie des religions*, n° 10, 1965, p. 186) : il ne suffit pas d'exposer les contextes objectifs dans lesquels ont été élaborés les documents pontificaux, car « de cette rétrospective sommaire établie, en 1964, nous ne savons pas ce que l'auteur ou les auteurs de l'encyclique connaissaient ou ignoraient, encore moins comment ils le connaissaient et pourquoi ils l'ignoraient ». Les recherches d'un de mes étudiants sur ce que les catholiques belges de la fin du XIX^e siècle connaissaient du socialisme lorsqu'ils essayaient de le réfuter sont révélatrices à cet égard et invitent les historiens du christianisme social à faire une place beaucoup plus large à l'histoire des mentalités.

(24) L'accueil favorable réservé à l'idée corporatiste dans les premiers temps du catholicisme social se comprend aisément, même si on voit clairement aujourd'hui la part de chimère romantique que celle-ci comportait : elle avait le mérite de fournir une hypothèse de travail qui s'enracinait dans le passé chrétien et qui, en progrès sur le paternalisme, entendait accorder aux ouvriers une certaine part de responsabilité à côté des patrons. Mais le problème est de savoir pour quelles raisons — théologiques (réaction contre la « lutte des classes »), économiques (recherche d'un ordre organique antilibéral), politiques (affinités avec les régimes fascistes) — de nombreux catholiques, dont une bonne partie des maîtres romains, ont continué longtemps à prôner cette formule et — ce n'est pas le moins important — de préciser le contenu exact qu'ils y mettaient.

Si jusqu'au début du XX^e siècle, l'influence du catholicisme social dans la vie politique des Etats européens est demeurée relativement faible, il n'en est plus de même sous les pontificats de Pie XI et de Pie XII, où, sous des noms divers, il a conquis une part importante, parfois même exclusive, dans la direction des affaires. Le phénomène a déjà été étudié, pour une part du moins, dans ces manifestations extérieures, mais la question de l'interprétation de ce phénomène demeure entière : s'agit-il d'un nouvel avatar du cléricalisme traditionnel et d'un nouvel effort pour reconstruire une chrétienté dans un cadre politique moderne ? S'agit-il d'une formule originale, inspirée par l'idéal chrétien mais dont de nombreux traits ne sont nullement postulés par les principes de la morale catholique et proviennent plutôt d'un effort pour concilier un certain nombre de valeurs positives du libéralisme et du marxisme ? Ou ne s'agit-il pas, plus simplement, d'une sorte d'accident historique sans lendemain, rendu possible par le reflux du libéralisme et le grand schisme entre socialistes et communistes ? L'historien a certainement son mot à dire dans ce débat, même s'il concerne au premier chef les politistes.

Dans les études menées au plan régional, l'un des thèmes qui devrait retenir l'attention est la question de savoir dans quelle mesure, à partir de quel moment et sous quelles influences les mouvements catholiques sociaux nés dans une perspective antisocialiste avec la préoccupation d'améliorer la situation existante plutôt que de promouvoir de profondes réformes de structure, ont évolué dans le sens d'un rapprochement ou du moins d'une collaboration active avec les organisations marxistes et d'une remise en question des fondements mêmes du régime capitaliste. L'un des biais parmi d'autres par lesquels cette recherche pourrait être menée paraît être l'étude des Semaines sociales, qui, quelle que soit l'appellation, se sont tenues régulièrement dans de nombreux pays au cours des dernières décennies : la nature et la proportion des participants, les tractations auxquelles ont donné lieu l'élaboration du programme et les échos dans la presse sont autant d'indices à exploiter.

Trois suggestions encore pour finir. En premier lieu, l'intérêt qu'il y aurait à donner la priorité aux études de tous genres relatives au dernier demi-siècle, afin de sauver le maximum de documentation encore existante dans un domaine où — l'expérience l'a déjà suffisamment montré — les papiers privés ne se conservent pas longtemps, et aussi afin de pouvoir enregistrer avant qu'il ne soit trop tard les témoignages oraux qui permettent non seulement de suppléer en partie à l'absence fréquente de documentation écrite mais aussi de retrouver quelque chose de l'atmosphère et des préoccupations concrètes des générations précédentes, élément psychologique très important si l'on veut essayer de comprendre le passé et notamment les raisons de certaines options, de certains succès ou de certains échecs.

En second lieu, l'utilité qu'il y aurait à multiplier les confrontations par-delà les limites nationales, afin de mieux mettre en lumière à la fois les différences qui tiennent à la diversité des situations historiques

ou locales, et les convergences qui font ressortir les influences et plus profondément l'unité fondamentale du mouvement social catholique. Cette internationalisation de la perspective, dont l'intérêt est indéniable dès les débuts du mouvement (qu'on pense par exemple au phénomène du « Sozialaristokratismus » ou à l'origine ultramontaine de la plupart des mouvements catholiques sociaux européens) s'impose davantage encore pour la période plus récente, comme conséquence de la multiplication des contacts et de l'élargissement des perspectives. Il est évident qu'elle doit inclure dans son champ de vision non seulement l'Europe mais l'ensemble du monde, et en particulier le Tiers Monde, pour lequel les études historiques de niveau scientifique sont encore presque inexistantes dans le secteur qui nous intéresse.

Enfin, l'étude du catholicisme social devrait élargir davantage encore ses perspectives. Elle s'est le plus souvent effectuée jusqu'à présent en vase clos, sans tenir suffisamment compte des réalisations socialistes concomitantes et sans guère se préoccuper non plus du développement parallèle du christianisme social dans les milieux réformés. Négliger l'étude du mouvement socialiste est un vice de méthode fondamental, qui vicie beaucoup de monographies et même de synthèses, très valables parfois pour les éléments qu'elles font connaître mais faussées à la base par ce défaut de perspective. Quant à l'action et à la pensée sociale dans les Eglises séparées de Rome, sans doute les contacts effectifs entre les deux mondes furent-ils souvent à peu près nuls jusqu'à une date récente, ce qui rend l'absence de comparaison moins dommageable du point de vue de la reconstitution des faits, mais une confrontation permettrait de mieux déceler les originalités réciproques et de mieux comprendre dans quelle mesure l'action et la pensée sociales des catholiques ont été influencées par leurs options ecclésiologiques, ce qui apparaît très éclairant au niveau de l'interprétation, qui constitue l'objectif final de l'historien.

Roger AUBERT.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

PROBLEMES DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN AFRIQUE NOIRE.

I. INTRODUCTION.

Avant d'aborder les problèmes pédagogiques qui se posent dans l'enseignement de l'histoire au cycle secondaire en Afrique, objet de notre propos, il convient, à mon sens, de tenter tout d'abord de définir les buts propres à l'enseignement de cette discipline.

Sans réflexion profonde sur la matière, il serait vain de vouloir établir une manière.

La pédagogie qui doit donner aux maîtres les techniques propres à toucher, éveiller, intéresser, informer et former la jeunesse ne peut se passer d'une connaissance sans cesse renouvelée de la matière et du rôle qu'elle doit jouer dans la formation de l'humanité de demain.

II. BUTS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU CYCLE SECONDAIRE.

Quels sont donc, actuellement, les buts que l'on doit chercher à atteindre lorsque l'on enseigne l'histoire au cycle secondaire.

1^{er} but :

Apprendre aux élèves à se situer dans l'espace et dans le temps; coordonnées utiles à la compréhension du moment vécu, du présent oecuménique dans son évolution et dans sa multiplicité.

2^e but :

Formation de l'esprit critique — grâce au jugement explicatif — et du sens de l'objectivité tout différent du jugement politique, par une méthode spécifique qui permet d'aller de l'information à la formation, par :

l'investigation ;

l'analyse ;

la confrontation ;

le refus des apriorismes et des adhésions simplistes.

3^e but :

Ouverture de perspectives sur le monde de demain : apprendre la science du changement, notions de cause, de conséquence, de corrélation, de coïncidence.

4^e but :

Apprendre à discerner et à différencier l'essentiel de l'accessoire, nécessité fondamentale de la vie quotidienne.

5^e but :

Apprendre à discerner structures et conjonctures, à saisir la permanence et la mobilité, c'est-à-dire acquérir la notion de temps long et de temps court dans l'évolution historique.

Ajoutons à cela l'acquisition du vocabulaire spécifique, de plus en plus complexe, de la discipline historique.

Ainsi, l'enseignement de l'histoire apprendra aux jeunes à devenir des êtres libres, capables de mener le monde vers la compréhension et le progrès des hommes.

Ainsi conçus, les buts de l'histoire, dans l'enseignement, nous permettent de déboucher sur une idée clef : formation avant tout.

III. BUT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE EN AFRIQUE.

A l'heure actuelle, l'enseignement secondaire en Afrique accueille une minorité - contrairement à ce qui se passe dans les pays industrialisés.

Si l'on examine les statistiques de la population africaine scolarisée, on constate, en effet, une saisissante disproportion entre, d'une part le primaire, et d'autre part, le secondaire général, le professionnel et le technique.

A de très rares exceptions près, la population des établissements d'enseignement secondaire représente 4 à 10% de celle des établissements d'enseignement primaire.

Quant à l'enseignement technique et professionnel, il reçoit une population qui ne représente qu'une infime fraction de la population scolarisée au primaire (1 à 2%).

(Dans notre pays : secondaire général : 35% du primaire
secondaire professionnel et technique : environ
50%).

Cette minorité de l'enseignement secondaire doit, à mon sens, faire l'objet des soins les plus attentifs.

Le but de l'enseignement secondaire inférieur (actuellement de 2 années) doit être dans les années qui viennent, de préparer à la vie des cadres inférieurs et moyens qui font si cruellement défaut à l'Afrique. Je pense qu'une répartition comme la nôtre en 3 x 2 ans conviendrait mieux que 2 ans + 4 ans.

C'est en Afrique, à la vie africaine, à partir de réalités africaines qu'il faut former cette jeunesse africaine.

Cette jeunesse, elle devra être éduquée civiquement, socialement, sans prétentions intellectuelles, mais elle devra être apte au changement, ouverte à la nouveauté, tournée vers la créativité.

Car l'Afrique n'échappe pas à la mutation rapide de notre temps, et cette mutation est sans doute, en Afrique, bien plus traumatisante encore que dans nos pays.

C'est dire qu'à partir d'un enracinement africain, l'enseignement devra s'ouvrir sur le monde extérieur.

Encore, lorsque l'on parle d'enracinement africain, ne faut-il pas oublier que l'Afrique est un très vaste continent et que les réalités sont différentes d'une région à l'autre.

Pour une petite minorité seulement, pendant les années qui vont suivre — et sans doute faut-il tenir compte des budgets et des besoins — l'enseignement secondaire supérieur conduira à l'université et aux grandes écoles.

IV. QUELLES SONT LES DIFFICULTES MAJEURES RENCONTREES DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN AFRIQUE ?

Ici, je voudrais tenter de vous rendre compte de mon expérience personnelle comme professeur d'histoire en Afrique, vous dire les principales difficultés que j'y ai rencontrées, les réflexions auxquelles elles ont donné lieu, les tentatives que j'ai été amenée à faire.

En 1955, j'ai été appelée à enseigner l'histoire au Groupe scolaire officiel laïc de Kisangani.

Mon enseignement allait progressivement s'étendre aux trois années inférieures des humanités anciennes et modernes, aux quatre classes de l'Ecole des Moniteurs, puis à une septième année d'école primaire, faisant partie de l'Ecole primaire d'application.

Les difficultés essentielles pour l'enseignement de l'histoire étaient les suivantes :

A/Difficultés inhérentes à la formation et à la mentalité des élèves.

- 1° En général, les élèves n'avaient de la langue française qu'une connaissance fort rudimentaire.

Cette grave difficulté valait, bien sûr, pour toutes les disciplines et je ne m'y attarderai pas.

- 2° Les élèves n'avaient aucune notion du temps, tel que nous l'entendons du moins.
- 3° Les élèves n'avaient aucune notion de l'espace.
- 4° Ajoutons à cela, le choc des deux cultures : l'euro péenne et l'africaine avec les conséquences qui en résultent.

Les deux carences relatives aux notions : temps/espace s'avéraient particulièrement pénibles pour un cours d'histoire, dont un des buts primordiaux est justement d'apprendre à se situer dans le temps et dans l'espace.

a/causes de ces carences.

Pour la notion de **TEMPS** :

Il y a d'abord, pour certains, ce que j'appellerai d'un terme sans doute fort mal choisi, *l'uniformité* du temps, c'est-à-dire le manque de contraste frappant entre les saisons et la coupure semblable d'un bout à l'autre de l'année du jour et de la nuit ; mais sans doute est-ce là, une idée trop déterministe.

Il y a encore l'absence d'état civil écrit, nos élèves ignoraient, en général, leur âge exact ;

Il y a ensuite la méconnaissance de notre façon de compter les jours et les mois ;

Il y a enfin le fait qu'en Afrique, l'idée de génération diffère de la nôtre ; dès lors, cette notion de génération était pour nos élèves, malaisée à saisir ;

Et il y a surtout, je pense, le fait que, dans une société rurale, à majorité analphabète, l'homme est soumis au rythme de la nature et que, dès lors, le temps ne signifie pas grand-chose pour lui.

A titre d'exemple, je voudrais mentionner ici deux situations concrètes, face à la notion de temps telle que nous l'entendons.

En 1943, j'ai très bien connu un aide-infirmier qui, chaque mois, venait me demander d'inscrire l'âge de son fils dans un petit carnet spécialement réservé à cet usage. Il avait noté la date de naissance de son

enfant, mais il souhaitait que chaque mois soit ajouté à la date initiale. J'ai tenté de lui expliquer que la 1^{re} inscription suffisait, mais je ne suis jamais arrivée à le convaincre.

Autre exemple : dans la tenue du journal de classe, bon nombre de nos élèves ne pouvaient admettre que le dimanche soit compté, puisque ce n'était pas un jour d'école.

Pensons alors à ce que représentaient pour nos élèves les notions de siècles, avant et après J.-C. Nos élèves ici même éprouvent d'ailleurs pas mal de difficultés en ce domaine.

Pour la notion d'ESPACE :

Je pense que la carence de notion d'espace n'existe pas seulement en Afrique. La notion réelle de l'espace manque à tous ceux qui vivent dans un monde fermé, sans ouverture vers le différent, sans vision concrète du différent.

L'usage journalier de la radio, de la T.V., après les livres et les journaux, nous promène chaque jour d'un bout à l'autre de la planète et même au-dehors. Et j'ai encore connu, dans mon enfance, des paysans ardennais qui n'avaient aucune notion de l'espace en dehors de leur village et de son environnement le plus proche.

b/Un mot maintenant du choc entre les deux cultures : la culture africaine et la culture européenne.

Le phénomène colonial a amené l'imposition de la culture européenne et a conduit l'Africain à ignorer sa culture, voire à la mépriser au point de la considérer comme non-culture.

Cette situation n'a pas manqué de produire des ravages sur le plan psychologique.

B/Difficultés liées aux exigences administratives.

Confrontée avec ces graves carences dues à la formation et à la mentalité de mes élèves, j'éprouvais d'immenses difficultés à « faire comprendre » les notions d'un programme démentiel, dont le contenu européocentrique retraçait le passé d'un monde sans lien aucun avec le monde de mes élèves. Je ne possédais de plus aucun des moyens matériels modernes qui auraient pu m'aider à leur donner du moins une vision des choses.

Le résultat fut que le cours d'histoire n'était qu'un cours que l'on mémorisait avec plus ou moins de bonheur et dont il n'est sans doute resté — à de très rares exceptions près — qu'un certain désespoir.

Et si j'en juge par certains programmes actuels des écoles africaines que j'ai eu l'occasion de parcourir, par les doléances lues ou entendues, et venant de collègues qui continuent à œuvrer en Afrique, la situation ne s'est pas beaucoup améliorée.

C/Tentatives faites pour améliorer la situation.

Tous les professeurs de notre établissement étaient très conscients de nos échecs et de leurs causes.

Aussi plusieurs expériences ont-elles été tentées avec les faibles moyens « du bord », mais avec cette idée que Simone WEIL exprime si bien : « Elever quelqu'un, c'est d'abord l'élever à ses propres yeux ».

a/La création d'une 7^e année d'école primaire où l'enseignement de la langue française était privilégié ; la première année, nous y avons admis les meilleurs élèves ; par la suite, nous y avons admis tous les élèves ayant terminé les 6 années du cycle primaire ; et c'est ainsi qu'en 1959-1960, nous avions 5 classes de 7^e. Les élèves y étaient groupés en fonction de leurs connaissances et de leurs aptitudes ; l'enseignement variait d'une classe à l'autre. Tous les professeurs qui y enseignaient, appartenaient au cycle secondaire et étaient des volontaires, puisque ces prestations se faisaient en sus de l'horaire.

A l'école des Moniteurs où j'avais beaucoup de liberté en ce qui concerne les programmes, j'ai tenté deux expériences :

b/un cours d'histoire d'Afrique ;

c/un cours d'histoire thématique, basé sur l'évolution des techniques. Ce cours était coordonné avec le cours de dessin-travaux manuels.

C'est ainsi que, par exemple, l'évolution des moyens de transport par eau a donné lieu à l'exécution de diverses maquettes de bateaux.

d/Dans toutes les classes, je tentai d'intéresser les élèves au passé local. Je leur demandai de me rapporter des faits de la vie de leur peuple ; je leur demandai d'interroger les anciens de leurs villages lorsqu'ils retournaient en vacances.

J'ai moi-même compulsé aux archives du Territoire de Kisangani des rapports d'administrateurs relatifs aux coutumes des populations. J'ai tenté de les utiliser dans mes cours et j'ai interrogé mes élèves pour obtenir certains éclaircissements.

e/En groupe, nous avons organisé des émissions de Radio-scolaire. Pour ma part, et à partir de documents — principalement des récits d'explorateurs — j'ai tenté d'éveiller l'intérêt sur la situation du lieu à l'arrivée des premiers européens, les débuts de la colonisation, les origines de la ville.

D/Quelles ont été les réactions des élèves devant ces initiatives ?

a/La création d'une 7^e année d'école primaire a été accueillie avec enthousiasme.

b/Le cours d'histoire d'Afrique n'a pas été bien accueilli. Mes élèves y ont vu le désir de leur « cacher » les réalités d'un monde qu'ils désiraient connaître ; ils y ont vu la volonté de les confiner dans un milieu dont ils voulaient sortir en le rejetant.

Ce qu'ils voulaient connaître, c'étaient justement les autres hommes, les autres pays, les autres systèmes, les autres réalisations. Ce qu'ils voulaient qu'on leur montre, c'était comment les autres étaient devenus ce qu'ils étaient ; ce qu'ils voulaient, c'est qu'on leur apprenne comment il fallait faire pour assimiler les autres civilisations en s'arrachant à eux-mêmes et à leurs valeurs.

c/Le cours d'histoire thématique montrant l'évolution des techniques a donné d'excellents résultats. Pour la première fois, je voyais mes élèves comprendre véritablement les choses et s'appliquer avec joie.

A cette joie de comprendre s'ajoutait une autre, plus profonde : celle de voir que tous les peuples, pour répondre à leurs besoins avaient pris un même départ ; qu'à tous, il avait fallu de longs, très longs temps d'effort, de persévérance, d'évolution pour en arriver là où ils en étaient.

d/Les tentatives faites pour obtenir des élèves une participation à la recherche de leur propre passé n'a connu aucun succès. Et je sais que d'autres ont essuyé les mêmes... dérobades.

Je me suis intéressée aux causes de cette attitude.

J'en ai débattu à cette époque avec quelques-uns de mes élèves, les plus ouverts au dialogue ; j'en ai débattu plus tard, avec les mêmes, lorsque je les ai retrouvés étudiants de nos universités. J'ai posé la question cruciale de la langue véhiculaire de l'enseignement, de cette rupture entre la culture propre et la culture importée. Voici globalement la réponse reçue : Bien sûr, il serait dommage de rejeter notre passé ; il serait bon de ne pas laisser se perdre les valeurs africaines ; sans doute y reviendrons-nous un jour. Mais pour le moment, ce qu'il faut, ce que nous voulons, c'est aller de l'avant, c'est rattraper le retard, sortir de l'analphabétisme et du moindre développement, nous intégrer à la vie internationale. Pour cela, nous devons connaître une grande langue internationale, apprendre à connaître la science universelle dans tous les domaines.

e/Nos émissions de radio-scolaire ont été suivies avec intérêt, mais dans la mesure où nos élèves possédaient des récepteurs ; or, à cette époque, la chose était rare.

La participation des élèves aux émissions a été fort bien accueillie — rapports personnels — excellent. On ne saurait trop insister sur la valeur des rapports personnels maîtres-élèves.

E/Quelles sont les conclusions que j'ai tirées de cette expérience ?

Il me semble que dans l'enseignement secondaire, l'enseignement de l'histoire doit :

- a/être formatif avant tout ;
- b/rompre avec l'encyclopédisme et le « par cœur » ;
- c/conduire à remettre en honneur le passé africain et ses valeurs ;
- d/mais répondre au désir des jeunes qui souhaitent connaître le monde extra-africain ;
- e/contribuer à rendre espoir à la jeunesse africaine traumatisée par les grands bouleversements dans tous les domaines : la vie quotidienne de chaque individu, la vie des sociétés, la vie des Etats, le monde de la science, du travail et des idées ;
- f/éviter de tomber dans le nationalisme et le racisme qui ont fait tant de mal au monde. A notre époque planétaire, il est aussi faux de faire un cours d'histoire européocentrique qu'africanocentrique.

Et je me permettrai d'insister sur le fait que l'enseignement de l'histoire au cycle secondaire ne doit pas faire de nos élèves des historiens.

Enfin, mais cela est valable pour tous les maitres, avoir avec les élèves des rapports personnels qui mettent les élèves en confiance et permettent aux professeurs de s'intégrer au mieux à la vie africaine.

V. QUE CONVIENDRAIT-IL DE FAIRE ?

Pour cela, il faut rompre avec les traditions importées et prendre un nouveau départ.

L'Afrique, dans son ensemble, et chaque pays africain en particulier, offre à la fois l'exemple des civilisations les plus lointaines et les plus récentes. Pour citer un exemple concret, je pense que dans la République Démocratique du Congo, on trouve une civilisation de chasseurs, une civilisation de pêcheurs, une civilisation de cultivateurs semi-sédentaires ; mais on trouve aussi des expériences agricoles des plus modernes ; on trouve des huttes de pisé de toutes les formes, mais aussi des villes avec buildings à l'américaine ; on trouve dans les villages, l'artiste qui dans son cadre ancestral fait des merveilles avec des outils rudimentaires, mais on trouve aussi le travail à la chaîne ; la pirogue traverse le fleuve, tandis que le boeing atterrit sur la plaine d'aviation toute proche.

L'ethnographie et l'anthropologie culturelle, c'est-à-dire l'histoire des cultures matérielles permettent de comprendre l'homme et ses problèmes, des plus élémentaires, des plus vitaux aux plus évolués.

Toutes ces richesses-là se trouvent, ensemble, sur un même sol. Elles peuvent permettre de montrer à partir des valeurs africaines, toute l'évolution de l'humanité.

Si l'histoire est, par excellence, la science de l'homme, elle ne peut se borner à l'exposé des faits politiques ; elle n'est, hélas, encore trop souvent que cela, et très nombreux sont ceux qui entendent la réduire à cela.

Mais, inconsciemment, lorsqu'ils sont personnellement concernés, il leur arrive de changer d'avis.

Permettez-moi d'évoquer ici un fait personnel.

Il y a une quinzaine de jours, je recevais la visite d'un de mes proches, avec qui j'ai eu, très souvent, de très longues et âpres discussions sur le contenu du cours d'histoire. Comme il comptait partir en vacances en Thaïlande, il me demandait de lui suggérer des lectures lui permettant de comprendre aussi rapidement que possible (vous savez que personne n'a plus de temps depuis qu'on parle de civilisation des loisirs) le pays qu'il allait visiter.

Je lui citai quelques synthèses d'histoire du Sud-Est asiatique. « Mais », me dit-il, j'ai lu tout cela ; les listes de rois et de dynasties, de batailles et de conquêtes ne m'aideront jamais à comprendre ni le pays, ni ses habitants. « Alors, lui dis-je, et puisque le temps te manque, lis donc les contes et légendes du pays que tu comptes visiter ».

Il accepta ma suggestion avec enthousiasme. Je saurai, au retour, ce qui l'a le plus aidé à comprendre : les listes de rois ou les légendes du peuple. (argument pour des discussions futures ?)

Pour comprendre les hommes, tous les hommes, l'histoire doit s'enrichir des connaissances des autres sciences humaines qui s'appellent : démographie, économie, sociologie, ethnographie, psychologie pour n'en citer que quelques-unes.

L'histoire est, ai-je dit, la science de l'homme qui lutte pour survivre, de l'homme qui s'organise, qui pense et qui crée.

Vous allez me parler d'utopie et me dire qu'il est impossible de faire apprendre tant de choses à des adolescents ou à de jeunes adultes. Je crois, encore une fois, qu'il ne s'agit pas de mémoriser tout ce qui sera présenté. Il faut amener les jeunes à comprendre les situations et à saisir les évolutions. De tout ce qu'ils auront compris, un minimum devra être retenu et il le sera sans difficulté.

Il faut faire comprendre aux jeunes que l'homme, apparu sur la terre les mains nues, il y a des millénaires, a pu survivre et créer le monde qui nous entoure grâce au travail et à l'intelligence de tous les peuples, chacun ayant apporté sa pierre à l'édifice commun.

Il convient de voir maintenant avec quels programmes, avec quelles méthodes, avec quels moyens ou si vous voulez avec quel outillage, il faut dès lors travailler.

Je tiens à préciser que ce qui va suivre n'est pas le résultat d'un travail individuel. Monsieur René VAN SANTBERGEN, Inspecteur de l'enseignement moyen et normal a constitué dès 1962, des équipes de professeurs volontaires qui se sont attelés, sous sa direction, à une recherche dans le but de donner au cours d'histoire, au cycle secondaire, un contenu et une forme répondant mieux aux besoins de la jeunesse de notre temps et de plus, facilement adaptables aux réalités actuelles de notre effort commun. Inutile de vous dire que nos recherches, enrichies de nos expériences annuelles, vont de l'avant.

A. PROGRAMMES.

Si l'on envisage 3 degrés dans l'enseignement secondaire, et je crois que la formule est bonne, on peut envisager 3 perspectives dans l'enseignement de l'histoire, tout en se basant sur deux points d'appui essentiels :

- utilisation des valeurs africaines et du milieu local ;
- ouverture vers le monde extérieur.

Premier degré.

La matière historique a pour cadre général la vie quotidienne ; elle est répartie en sujets diachroniques qui sont centrés sur les besoins de l'homme et de la société.

En partant des notions les plus simples, les plus concrètes, on s'achemine progressivement vers des notions plus complexes et plus abstraites, et ce, à travers le temps et l'espace.

L'élève, à ce stade, est amené à découvrir le monde passé et présent aussi bien dans son cadre de vie que dans le monde extérieur.

A ce premier degré, il devra :

- acquérir un vocabulaire de base de la discipline ;
- saisir le sens de la durée, de l'espace, du progrès ;
- percevoir les similitudes et les différences ;
- commencer à s'intéresser aux problèmes du présent.

Celui-ci pourra servir éventuellement d'introduction à une situation antérieure, révolue ou existante.

- s'exercer à la précision, tout en s'initiant au sens de la relativité.

Deuxième degré.

La matière historique est répartie dans le cadre chronologique de l'évolution de l'humanité avec comme fils conducteurs, comme lignes de force, les problèmes économique-sociaux.

Les différentes sociétés — à travers le temps et l'espace — sont envisagées également sur le plan de leur organisation politique et de leur création intellectuelle et artistique.

Au deuxième degré, l'élève doit :

- atteindre à une compréhension du monde passé et présent.
- acquérir les notions suivantes :
 - notions de chronologie solides et claires ;
 - notions de causes et de conséquences ;
 - notions d'évolution économique et sociale ;
 - élargissement des connaissances du présent.
- atteindre une vision synthétique générale de l'évolution ;
- pouvoir témoigner d'esprit critique.

Troisième degré.

L'élève qui, par deux fois, de façon diachronique et de façon synchronique, a étudié l'expérience et l'évolution de l'humanité, est invité au cours du 3^e degré à revoir, en profondeur, certains problèmes sous leur aspect : économique ;

social ;
politique ;
culturel.

Cette étude sera principalement axée sur la vie contemporaine, sans toutefois négliger une rétrospective du sujet envisagé.

A ce stade, l'élève devra acquérir une formation historique et une méthode de travail qui lui permettront d'opérer la synthèse des informations et de prendre conscience des réalités d'un monde en perpétuelle évolution.

Le jeune adulte sera ainsi amené à souhaiter approfondir la connaissance de l'évolution de l'humanité ; il maîtrisera les moyens lui permettant de le faire ; et ainsi, il sera amené à comprendre qu'il est nécessaire de faire un choix et d'opter pour l'action.

B. METHODES.

a/Méthode diachronique ou méthode thématique.

1° Le propre de l'histoire à l'école est d'étudier en un laps de temps très court des tranches de vie infiniment plus longues.

Synchronique et événementielle, l'histoire traditionnelle considère simultanément plusieurs problèmes dans un lieu déterminé, pour une période limitée. Elle valorise l'aspect politique qui sert de base à toute la chronologie. Elle donne nécessairement une vue fragmentée des choses.

A l'inverse, l'histoire diachronique embrasse successivement chaque domaine étudié, mais l'étend dans l'espace et le temps. Elle assure, à chaque progression, la liaison avec les domaines précédents.

Ainsi, et contrairement aux apparences, elle donne plus sûrement une vision globale de l'histoire ; elle permet d'acquérir plus rapidement et plus sûrement la notion d'évolution et de rayonnement, c'est-à-dire les notions de temps et d'espace ; elle favorise davantage la compréhension des faits historiques classés en fonction des aptitudes propres à chaque niveau d'études.

2° L'importance attachée par cette méthode à la notion de durée, permet de fixer avec plus d'exactitude les cadres chronologiques, d'en comprendre la nécessité et la signification.

3° La multiplication des comparaisons entre les différents groupes humains, en insistant sur les ressemblances, les analogies, les oppositions, les divergences, rend cette méthode plus formative.

4° Tout naturellement, et sans recourir à des comparaisons forcées, l'élève se trouve par cette méthode plongé dans la réalité actuelle.

Le passé n'est plus chose morte ; c'est un temps révolu rattaché par mille liens à la vie présente.

5° La plus grande variété qu'elle procure dans le classement des matières stimule à la fois l'intérêt des élèves et leur effort personnel de synthèse. Ainsi se trouvent réunies les conditions d'une étude vraiment fructueuse, en raison de la persistance des résultats acquis.

6° Elle permet — et cela est hautement souhaitable — de décloisonner les différentes disciplines de sciences humaines et d'assurer entre elles une bénéfique coordination.

b/Méthode inductive.

Par l'emploi de la méthode déductive on pose à l'élève des principes qu'il est tenu de mémoriser, sans qu'il y ait toujours de sa part un travail d'intelligence préalable.

Cette méthode élimine la problématique et prive ainsi l'élève d'un instrument de premier ordre dans le domaine de la formation et de la connaissance : l'art de poser des problèmes et de les résoudre.

Or, jamais, dans la vie, l'élève n'aura à résoudre les mêmes problèmes que ceux qui auront été résolus pour lui à l'école.

Ainsi, cette méthode ne contribue pas à donner à l'élève une formation pour la vie.

La méthode inductive, au contraire, introduit la recherche ; elle nécessite l'effort et suscite la réflexion ; elle amène la découverte personnelle, elle développe l'intelligence, l'esprit d'analyse et de synthèse ; elle met en œuvre les facultés créatrices de l'individu. Elle est donc méthode formative, puisqu'elle mène à la libération de la personnalité. Elle ne porte pourtant aucun préjudice à l'action de la mémoire, mais bien au système du « par cœur », ce qui est tout autre chose.

c/Méthode active.

Aux trois degrés, l'élève doit être amené sous la direction du professeur ou avec son aide, individuellement et/ou par équipe, à exécuter des travaux de recherche, d'interprétation, d'élaboration, de présentation des éléments de l'histoire, dans la mesure des compétences propres à l'âge, au degré d'instruction et, bien sûr, en fonction des possibilités.

Les possibilités du recours au document existent partout, il suffit de chercher et d'imaginer.

Il faut apprendre aux élèves à se familiariser avec les livres, les revues, les documents de tous genres : matériels, iconographiques, textuels, statistiques, la presse parlée ou écrite. Ajouter à cela, des enquêtes, des interviews, des visites, des excursions et les rapports que les élèves devront en faire.

Naturellement, toutes ces activités devront être soigneusement préparées. Mais tout ce système vivant, actif permettra de développer la curiosité, l'esprit d'initiative, la faculté de comparer, l'aptitude à utiliser les sources, à consulter les livres, à classer les documents, à les interpréter.

Outre la réflexion et l'esprit critique, cette méthode aiguïsera l'intelligence pratique, tant réclamée partout, en Afrique comme ailleurs.

Ce système utilisé dès la première année des études secondaires variera de degré en degré. Les documents iront du plus simple au plus complexe ; l'interprétation et la présentation se feront en graduant les difficultés.

A cela, il convient d'ajouter que la coordination avec les autres disciplines, suivant un plan préétabli au début de l'année scolaire, permettra de tirer un maximum d'un enseignement vivant et adapté aux réalités du temps et du lieu.

C. LES MOYENS.

A programmes nouveaux, à méthodes nouvelles, moyens nouveaux.

Mais, je vous entends. J'ai connu les réalités africaines ; je pense les connaître encore. Rien n'existe pour mettre en œuvre un tel système.

C'est à partir des besoins que l'esprit des hommes s'est fait inventif.

Ce n'est peut-être plus enseigner l'histoire, c'est faire l'histoire.

Que faut-il avoir au minimum ?

- Des livres, judicieusement choisis ; des recueils de documents tout particulièrement. Chaque professeur en possède ; et je pense qu'au départ, si l'école ne fournit rien, si l'on ne peut rien obtenir, il faut se contenter de cela.
- Les documents textuels peuvent être facilement reproduits sur stencils
- Les documents iconographiques peuvent être facilement reproduits sur stencils par le dessin, en dias, en photos. Si l'on n'est pas très doué pour ce genre d'exercice, il faut faire appel à des collègues plus doués auxquels on communique son enthousiasme. C'est ici que joue la coordination entre disciplines.
- Naturellement, si l'on a une salle occultée, avec épiscopes et peut-être même un diascopes, on peut faire des merveilles. Mais il faut avoir l'électricité. Personnellement, je vous avouerai avoir eu des centaines de diapositives mais pas d'électricité ; lorsque j'ai eu l'électricité, les dias avaient disparu. En dernier recours, on peut montrer les documents par petits groupes d'élèves. Ce n'est pas fameux, mais c'est déjà un début.
On peut aussi tenter de faire faire un certain nombre de photos assez grandes que l'on peut afficher en classe.
- Il faut avoir un planisphère physique muet — sur caoutchouc —. Avec cette seule carte, on peut tout faire localiser par les élèves, à chaque leçon. On écrit sur cette carte à la craie et l'on efface aussitôt la leçon terminée. Les élèves doivent toujours avoir un planisphère sous les yeux.

- Essentiel : la ligne du temps ; elle occupe la première place dans la classe d'histoire ; elle permettra de faire acquérir en profondeur et non par simple mémorisation, les notions de temps et de durée. D'autre part, les élèves seront appelés à confectionner une ligne du temps individuelle.
- Les journaux et revues auxquels on est abonné soi-même, auxquels les collègues et amis sont abonnés peuvent aider à donner aux élèves des éléments de recherche, des motivations des travaux.
Au-delà du minimum, il est bien certain que les moyens audio-visuels offrent d'excellentes possibilités pour un enseignement efficace.

Bien sûr, progressivement chaque région, chaque pays secrétera son système par une adaptation progressive.

Je me tiens à votre disposition pour vous montrer, comment, ici, ce système a été expérimenté par différents groupes de professeurs. Je vous dirai aussi, qu'il y a deux ans, j'ai envoyé à une collègue de Kinshasa, la documentation élaborée par un groupe de travail. Elle m'a écrit qu'elle avait obtenu d'excellents résultats dans une école normale pour jeunes filles.

Je terminerai par un vœu : celui de voir les chercheurs : historiens, archéologues, sociologues, ethnographes, historiens de l'art qui se sont attelés à la recherche des sources écrites ou orales, publiques et privées de l'histoire de l'Afrique et des Africains, obtenir les fruits féconds de leur gigantesque labeur.

Ainsi, à partir de son histoire authentique, l'Afrique pourra œuvrer à l'édification d'une histoire mondiale du génie humain.

M. AJZENBERG-KARNY.

POUR UNE METHODE THEMATIQUE D'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE ?

Histoire thématique ? Soit ! L'expression vient à la mode dans les pays de langue française. D'aucuns l'opposent par un étrange raccourci à l'histoire dite « traditionnelle » paradoxalement identifiée avec l'*histoire chronologique*. Empruntée à un projet de réforme de l'enseignement de l'histoire expérimenté en Belgique depuis 1967 (1), la notion, souvent détournée de son sens, fait fortune dans la confusion. Tantôt on la brandit comme une valeureuse enseignante, tantôt on la cloue au banc d'infamie. Aucun terme n'est alors assez sévère pour flétrir les intentions prêtées à ses partisans. L'affaire serait risible si la violence des oppositions ne révélait la gravité d'un malaise dont l'histoire n'est ici qu'un des aspects, mais dont le principal concerne l'éducation publique tout entière.

La place n'est pas ici de traiter de la réforme générale de l'éducation. La plupart des Etats se débattent aujourd'hui dans les mêmes problèmes. Le Parlement belge, malgré les vives critiques de certains milieux académiques, vient d'adopter un projet de loi de *Rénovation de l'Enseignement secondaire* dont la mise en place prendra plusieurs années encore. Mis à l'épreuve depuis deux ans déjà dans plus d'une centaine d'établissements de tous les réseaux nationaux, il répond pour bonne part aux critiques formulées contre l'enseignement dit « traditionnel ». Parmi les initiés, l'opinion est très nettement favorable, quoique l'on souligne toutes les conditions nécessaires à une réussite plus complète et non encore réunies. De nombreux reproches formulés dans la presse de « grande information » relèvent de la polémique. Celle-ci est souvent alimentée par des rumeurs mal contrôlées, des nostalgies et des appréhensions excessives.

En ce qui concerne l'histoire, l'état de crise n'est pas nouveau. Depuis près d'un siècle, la science historique a été agitée par plus d'une querelle. L'histoire est une matière si vaste, si complexe si nébuleuse encore dans son contenu, une « science » si récente dans ses méthodes les plus utiles, que le contraire eût été surprenant. Limitées jusqu'ici au niveau de la recherche et de l'enseignement supérieur, voici que ces secousses affligent l'enseignement secondaire, voire l'enseignement primaire, en quête l'un et l'autre d'un nouvel équilibre. Le professeur d'histoire doit ainsi assumer son propre drame dans la crise générale de l'enseignement.

(1) « Histoire thématique ou diachronique » cfr VAN SANTBERGEN René, *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Cahiers de Clio, carrefour des historiens et des enseignants*, t. 15, p. 87-101, Bruxelles, Labor (342, rue Royale), 1968.

Souvent sceptique à l'égard des conseils de la psycho-pédagogie ou de l'apport des sciences de l'éducation, le monde des historiens, souverain au XIX^e siècle, supporte mal de se sentir bousculé aujourd'hui par les sciences sociales, ces « parvenues » du XX^e siècle. Il brocarde leur vocabulaire, stigmatise leurs « prétentions », refuse même de se « commettre ». Il a évidemment tort. Il a tout à y perdre, il n'empêche rien. Les sciences sociales se portent bien, de mieux en mieux même. Quant à l'histoire, mise en question, elle risque de se priver d'une précieuse complémentarité ⁽¹⁾. Elle risquait plutôt, car depuis Marc BLOCH, depuis Lucien FEBVRE, depuis les *Annales*, un nombre croissant d'historiens l'ont comprise. Voici peu Georges DUBY le rappelait encore au Collège de France dans son discours inaugural de la chaire d'*Histoire des sociétés médiévales*, parlant de « ces combats pour une histoire renouvelée (nous soulignons) que nous suivions avec enthousiasme » ⁽²⁾.

La science historique, alors, a pris son virage dans la conscience de l'immensité de son champ d'exploration. *Histoire vivante, histoire totale, histoire globale, histoire synthèse, géo-histoire, holo-histoire*, j'en oublie, autant d'affirmations de cette dimension nouvelle. Nombreux parmi les historiens ceux qui s'attachent au plus haut niveau à en établir les modèles et à en forger les instruments. Les rapports des *Congrès internationaux des sciences historiques* sont là pour l'attester. Le fait n'est pas assez connu des profanes. Ceux-ci jugent souvent de l'histoire à travers son substitut commercial ou sur la base d'une initiation scolaire déjà ancienne considérée comme nettement dépassée, inutile donc, à travers le prisme de leurs spécialités respectives. Ils cèdent davantage à la jeune séduction plus immédiatement rentable des « sciences humaines ».

A cette nouvelle histoire, il reste à se faire reconnaître de toutes les disciplines et à se faire admettre des nouveaux venus fort prompts à crier à l'impérialisme des historiens sans s'interroger sur le mutuel et fructueux support que les sciences sociales pourraient s'apporter les unes aux autres dans le cadre d'une *anthropologie fondamentale* ⁽³⁾. Question de temps, question de mesure, question de relations sans doute, car, plus que jamais l'histoire s'avère être la maison où se rencontrent toutes les disciplines. A l'historien d'en conserver la qualité d'hôte. Lourde mais exaltante responsabilité, elle implique une large ouverture d'esprit, une constante adaptation au progrès. Mais, le mouvement n'est-il pas le propre de l'histoire ? Le réajustement n'est-il pas le devoir constant de l'historien ? Tout au long des siècles, la vision historique a-t-elle jamais cessé de se modifier ?

(2) PAPADOPOULLOS Théodore, *La méthode des sciences sociales dans la recherche historique*, dans *Cahiers de Clio, sciences de l'homme et de son environnement*, t. 25, p. 85-111, Bruxelles, Labor (342, rue Royale) 1971. - Sur le problème de la contestation de l'histoire, cf. LEFEBVRE Henri, *La fin de l'histoire*, Paris, Minuit, 1970. cf. VEYNE P. *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*, p. 190, Paris, Seuil, 1971.

(3) DUBY Georges, *Les sociétés médiévales ; une approche d'ensemble*, dans *Annales*, t. 26, p. 1, Paris, A. Colin, 1971.

(4) Rapport rédigé pour l'U.N.E.S.C.O. en 1961 par GUSDORF Georges, *Projet de recherche interdisciplinaire dans les sciences humaines*, dans *Les sciences de l'homme sont-elles des sciences humaines ?* p. 34-63, Paris, Publications de la Faculté des Lettres de l'Université de Strasbourg, 1967.

Est-il besoin de revenir sur le caractère engagé de l'historiographie, plus engagé encore de l'histoire enseignée (5) ? L'une et l'autre, au départ sont trop liées aux intérêts en place pour qu'il en soit autrement. En imposant, malgré les réactions, un programme d'histoire dans la plus belle tradition nationale du XIX^e siècle, le gouvernement canadien vient tout récemment d'en donner un bel exemple (6).

La malédiction de Paul VALÉRY : « L'histoire est le produit le plus dangereux... » (7) n'a point encore épuisé tous ses effets. Malgré les précautions de méthode, trop de programmes scolaires se réfèrent à une histoire factuelle, encyclopédique, cumulation de faits, de dates, de personnes dont l'objectivité individuelle se trouve singulièrement compromise par les groupements dus au choix imposé par l'énormité de la matière mais dominé par des conditionnements conscients ou subconscients. On s'interroge de plus en plus sérieusement sur les stéréotypes colportés par les manuels d'histoire (8) sur leur caractère nocif.

Autant de problèmes à résoudre : problème de contenu, problème de conception, problème de méthode, autant de problèmes à penser en fonction non de l'adulte fait, moins encore du savant, mais en fonction de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte en devenir ; problème à traiter non en fonction d'un présent fugitif, voire d'un passé récent, mais en fonction d'un avenir en constante mutation.

Connaître ? Apprendre à connaître ? Double attitude de l'être ; fixité d'une part, mouvement de l'autre, éternel lieu de clivage des révolutions culturelles. Car c'est bien de cela qu'il s'agit aujourd'hui ; d'une de ces *révolutions culturelles*, d'une de ces *Renaissances*, d'un de ces *rattrapages*, appelez cela comme vous l'entendez, dont le passé nous a donné maints exemples. De là, la violence passionnelle des oppositions (9).

La prodigieuse explosion de savoir, résultat d'un siècle de progrès, en multipliant les sciences, a parcellisé, cloisonné toutes les disciplines. Mais voici que celles-ci se croisent, qu'elles se retrouvent à la recherche d'unité, et se découvrent solidaires. Il leur apparaît nécessaire à cette heure, de faire ensemble le point. Comment ne pas voir ici la chance de l'histoire, ce lieu de rencontre obligé, par excellence science de synthèse. Mais quelle histoire : L'histoire toute faite, imposée, coercitive, l'histoire con-

(5) LEFEBVRE Georges, *La naissance de l'historiographie moderne*, Paris, Flammarion, Nouvelle Bibliothèque scientifique, dirigée par F. BRAUDEL, 1970. VAN SANTBERGEN René, *L'histoire dans l'enseignement. Aperçu historique dans Cahiers de Clio, carrefour des historiens et des enseignants*, t. 7, p. 33-46, Bruxelles, Esco (rue des Comédiens, 20), 1966 ; T. 9, p. 25-44, Bruxelles, Labor, (rue Royale, 342), 1967.

(6) Programme d'histoire du Canada (doc. 625, année 1970) ; cfr *Bulletins de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, Québec-Montréal, 1970-1971.

(7) *Regards sur le monde d'aujourd'hui*.

(8) Colloques de Sèvres en 1970 et de Bruges-Gand en 1971. MAES L.-T., c. a., *Onderzoek naar de Vooroordelen in de Nederland talige Geschiedenis handboeken bestemd voor het Secundair Onderwijs in België* Pedagogischcentrum voor het vernieuwd geschiedenis onderwijs, Vilvorde, R.T.O., 1971. Voir aussi FREYSSINET-DOMINON Jacqueline, *Les manuels d'histoire de l'Ecole libre (1882-1958)*, Coll. *Travaux et recherches de science politique*, Paris, Colin 1969.

(9) cfr REVEL Jean-François, *Histoire de la philosophie occidentale*, t. 2, p. 44 sv., Paris, Stock, 1970.

naissance ? L'histoire à faire, libérale, l'histoire *méthode* ? L'option est claire si l'histoire se donne bien comme but la recherche critique, la découverte sympathique de l'homme, la compréhension du relatif, l'approche de la connaissance universelle.

Problème de **CONTENU** donc ! Trop axée sur la politique en raison même de ses origines, l'histoire scolaire a trop négligé les ressources si riches du social, de l'économique, du mental. Il importe d'en user largement si l'on désire bien connaître l'homme. En notre siècle pénétré de sciences et de techniques, ni les sciences ni les techniques n'avaient de place sérieuse dans nos programmes d'histoire, d'où la tendance de chaque spécialiste à sécréter sa propre histoire ^(9 bis). Le professeur d'histoire se bornait dès lors à fournir la trame chronologique. Mais quelle trame chronologique ? Etablie sur une périodisation à base politique consacrée par l'historiographie européenne, occidentale et chrétienne, quel gage donne-t-elle encore à un monde en expansion, épris d'œcuménisme, où se révèlent constamment de nouvelles civilisations, vivants vestiges du passé ou fruits hybrides de rencontres modernes ⁽¹⁰⁾. Sinon de droit, l'homme moderne n'est-il pas déjà de fait le citoyen du Monde ? Peut-il ignorer ses concitoyens ? A quoi bon cette trame dès lors, le calendrier suffit, disent les réalistes, à quoi bon un cours d'histoire ? Ainsi donc le cours d'histoire ne se justifie, et ne se justifiera plus en dehors d'une histoire totale, car c'est bien d'une histoire complète qu'il importe de traiter, vers une histoire globale qu'il convient de mener les élèves, cette histoire « à part entière » annoncée par Lucien FEBVRE.

Problème de **CONCEPTION** par conséquent ! La voie de l'histoire totale passe par l'analyse des faits historiques, elle exige la compréhension des relations entre les diverses forces en action, pour arriver à saisir la complexité de la vie. Tel était déjà le vœu de Michelet ⁽¹¹⁾. Tel doit être le rôle du professeur d'histoire chargé d'aider ses élèves à atteindre ce but par les cheminements les plus favorables éclairés par les constatations de la psycho-pédagogie mais dominés par les impératifs très stricts d'une histoire qui se veut scientifique. Nous voici arrivé à ce fameux *thématisme* bien injustement critiqué. De dignes historiens belges, dans un appel au Ministre de l'Education Nationale ⁽¹²⁾, le dénoncent comme « antiscientifique », « antidémocratique », « antipédagogique » parce qu'il recourt à une méthode *diachronique*.

(9 bis) cf. DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les Etablissements secondaires*, p. 52-54. Paris, Colin, 1969.

(10) « Ce qui est en cause ici, c'est d'abord l'ensemble des repères chronologiques auxquels notre système d'enseignement, par le soin religieux qu'il met à en perpétuer l'usage, de l'école primaire à l'université, confère une valeur quasi transcendante » ; cf. BRUGIERE André, *Histoire et structure*, dans *Annales*, t. 26, n° 3-4, p. 111, Par. A. Colin, 1971. - cf. DANCE E.H., o.c. p. 42-43.

(11) « Pour retrouver la vie historique, il faudrait patiemment la suivre dans toutes ses voies, toutes ses formes, tous ses éléments. Mais il faudrait aussi, avec une passion plus grande encore, refaire, rétablir le jeu de tout cela, l'action réciproque de ces forces diverses dans un puissant mouvement qui deviendrait la vie même » ; cf. DUBY Georges, *Les sociétés médiévales : une approche d'ensemble*, dans op. cit.

(12) cf. le quotidien belge *LE SOIR*, 10 décembre 1970, p. 12.

Problème de METHODE dès lors ! L'histoire dite « traditionnelle » ne traite-t-elle pas aussi de thèmes, celui des *Grandes invasions*, celui des *Croisades*, celui des *Explorations* et des *Découvertes*, de bien d'autres ? Ils s'inscrivent dans des perspectives de temps moyen, entre le temps court de l'événement et le temps long de l'institution pour parler comme Michel COURNOT. Voilà pour les programmes scolaires d'histoire. Ces thèmes sont relativement statiques. Ils n'en sont pas moins *diachroniques*. A-t-on songé à le leur reprocher ? Et cependant, que dit le factum mentionné ci-dessus ? Je cite : « *La méthode diachronique dénature l'histoire : elle découpe le passé en ses composantes qu'elle isole et elle le rend par là incompréhensible. Elle ramène les exposés à des schémas élémentaires et masque la complexité du réel, alors qu'une des missions essentielles de l'enseignement de notre discipline est de rendre les adolescents sensibles à cette complexité...* » ⁽¹³⁾.

Mais passons maintenant aux travaux plus érudits. Sont-ils étrangers à la notion de thème ? *Histoire politique, histoire bataille, histoire diplomatique, histoire économique, histoire du droit, histoires des sciences, histoire des religions, histoire de la philosophie, histoire de l'art, histoire nationale, histoire locale*, les autres, renoncent-elles à une approche *diachronique* ? Chacune de ces structures ne représente pourtant qu'un aspect de l'histoire universelle ! Est-il d'autre part vraiment certain que tous les savants qui ont traité de ces thèmes, avaient tous à l'esprit la vision de leur interdépendance ? N'ont-ils pas tous contribué cependant à avancer le tableau que l'on commence à se faire aujourd'hui de ce si complexe passé ? Allons ! Soyons de bon sens !

Sous peine d'imposer de l'histoire une vision figée, réduite à des stéréotypes successifs, il est impossible de se priver d'une approche *diachronique*. Elle seule rend compte du prodigieux dynamisme de l'évolution et des interactions réciproques de ses éléments. Elle ne représente toutefois pas une fin en soi, mais seulement un moyen de compréhension ^(13 bis).

Les partisans de la *méthode thématique* n'ont aucune intention d'isoler les composantes de l'histoire, ils n'ont pas comme but de schématiser et de masquer la complexité du réel, PROCLAMONS-LE HAUT ET CLAIR. Ils aspirent au contraire à initier les élèves à une vraie histoire générale et à une réelle histoire universelle. Ils élargissent pour cela le champ de leurs investigations en restituant à l'histoire tous les éléments nécessaires à sa cohérence. Conscients du risque d'encyclopédisme, ils visent, non à imposer une information, mais à sensibiliser en usant de la *méthode inductive* appuyée sur les faits les plus directement perceptibles du concret, en pratiquant la critique comparative et le raisonnement par analogie. Par une stimulation constante du potentiel affec-

(13) *Ibidem*.

(13 bis) DANCE E.H., o.c., p. 48-50.

tivo-intellectuel de chaque individu, ils tendent à développer le plus rapidement possible, les savoir-faire et, par-delà, les connaissances que l'étude de l'histoire peut développer. Ils tendent à *former* par conséquent.

Sans prétendre créer l'intelligence, ils essaient du moins de ne la point brider. Ils usent pour cela des données fournies par les sciences de l'éducation. Du concret ils visent à l'abstrait, du simple ils tendent au composé, de la vision sommaire ils atteignent à une vision plus fine. A chaque survol de la matière historique la perception des choses se précise, les articulations se dégagent, les rouages manifestent leur multiplicité dans une compréhension de plus en plus vive, appuyée sur des connaissances d'autant mieux garanties, qu'elles résultent d'une appréhension personnelle, toujours sujette à révision donc, et non d'un schéma dogmatique.

Chaque niveau d'âge apporte ainsi son degré complémentaire de compréhension. Chaque individu, par l'acquisition d'une méthode de travail, détient la possibilité de perfectionner ensuite son bagage. Libérée de son schématisme figé, l'histoire retrouve à l'école sa vocation dynamique. Nous voici en pleine *méthode active*.

Mais revenons à l'expérience belge et voyons maintenant de plus près le choix des *thèmes* et leur justification au premier degré de l'Enseignement secondaire. Il concerne ici des élèves de 11-12 à 13-14 ans. Ce choix s'appuie sur la distinction entre *phénomène de temps long*, *phénomène de temps moyen*, *phénomène de temps court*, autant d'éléments dont les articulations composent la subtile trame de l'histoire. Providentiellement, les *phénomènes de temps long* relèvent des préoccupations culturelles élémentaires : se nourrir, se vêtir, se loger, se soigner. Ils rencontrent les intérêts des enfants de cet âge, ils fournissent une matière à leur portée, concrète. Conduisant du passé le plus lointain au présent le plus proche, ils facilitent l'actualisation et permettent d'intégrer l'apport des moyens d'information de masse.

Ces *phénomènes de temps long* représenteront donc, dans cette méthode, le bord d'attaque de l'approche historique. Les comparaisons dans l'espace entre cultures différentes aideront à saisir progressivement les composantes de l'évolution culturelle des civilisations les plus évoluées. Les exercices de localisation dans le temps, de localisation dans l'espace apparaissent dès lors comme les outils indispensables de la compréhension et non plus comme une corvée inutile. Le contact avec les sources dûment adapté au niveau de compréhension, la familiarité dans les techniques de représentation des faits historiques, le contrôle de l'information, la recherche de la précision, la découverte des connexions, apparaissent de suite comme la condition même de la connaissance exacte et non plus comme un privilège périlleux réservé aux grands initiés.

Préoccupé de sa subsistance, l'homme travaille pour préserver son existence. Autres *thèmes* donc, il crée, il fabrique, il entre en relation avec d'autres hommes. Le problème est universel, les réponses reçues varient de lieu à pays, de contrée à continent, d'époque à période. C'est le moment de découvrir des *phénomènes de temps moyen*.

Dans le contexte humain, l'homme vit en société, il apprend à s'organiser, il se donne des règles, il subit des institutions, il souffre de dominations, il s'épanouit dans la liberté. On débouche ainsi sur le *phénomène de temps court*, celui notamment du fait politique.

Chacun des exemples traités s'appuie ainsi sur une assise fortement charpentée dont les liens sont de mieux en mieux mis en lumière, tant sur le plan de la permanence que sur le plan du mouvement historique. En bref, sont proposés les *thèmes* suivants :

1. L'homme assure sa subsistance.
2. L'homme fabrique.
3. L'homme commerce.
4. L'homme s'instruit.
5. L'homme en société : rurale - urbaine.
6. L'homme et l'Etat.
7. L'homme, ses devoirs et ses droits.
8. L'homme et le loisir.

Voilà pour la première *Initiation et formation historique*. Elle s'adresse à des enfants issus de milieux socio-culturels très variés, d'écoles primaires de caractères hétérogènes dont il faut réaliser l'amalgame. La matière, sous-tendue par l'éducation civique, repose sur les connaissances de l'homme. Elle répond aux recommandations pédagogiques citées ci-dessus (pages 52 et 53). Elle permet de collaborer aisément avec les spécialités connexes de la géographie, de la biologie, de la socio-économie. Les expériences générales de rénovation scolaire menées en Belgique le confirment, indépendamment des expériences séparées de rénovation de l'histoire (14).

Les rapports individuels des professeurs d'histoire belges réellement appliqués à ces expériences soulignent dans leur écrasante majorité que le cours expérimental d'histoire rénovée, fondé sur la *méthode d'enseignement thématique*, présente beaucoup d'attrait pour les élèves, car

(14) cfr Etat belge, Ministère de l'Education nationale et de la culture française, Administration des Etudes, Structures, programmes et méthodes, doc. N° 7/992/1/8, du 14 juillet 1970. - Voir aussi DIGNEFFE M.L. et J.P., Dans le secondaire rénové : Initiation à la vie familiale, économique, sociale, civique et politique, dans Education Tribune libre d'information et de discussion pédagogiques, n° 128, p. 43-78, Huy, Imprimerie coopérative, 1971.

il fait appel à des notions familières. La plupart d'entre eux sont même très enthousiastes. Ils se sentent, en effet, concernés. Ils participent activement aux leçons, discutent, interrogent, fournissent des documents ou des témoignages. De fréquents aspects du monde actuel sont abordés ce qui d'une part, oblige les enfants à élargir leurs horizons et, d'autre part, les aide à classer l'apport important de l'école parallèle. Ils peuvent ainsi, selon le vœu de l'*UNESCO* apprendre à mieux comprendre des modes de vie différents du leur. La méthode utilisée exige un minimum de mémorisation, elle entraîne au fonctionnement des mécanismes du raisonnement, elle facilite l'acquisition durable de connaissances. Professeurs et élèves y puisent bien des motifs de satisfaction spécialement sur les points suivants :

- 1° l'acquisition d'une méthode d'approche et d'analyse d'un document quelconque, même non étudié en classe.
- 2° L'aptitude à s'adapter à la nouveauté, au changement.
- 3° La promptitude et l'exactitude de la localisation dans l'espace.
- 4° L'amélioration de l'emploi du vocabulaire, de sa précision.
- 5° La prise de conscience de la notion de durée.
- 6° La capacité d'envisager un problème dans son ensemble.
- 7° L'acquisition de la notion de relativité.
- 8° Le développement du travail personnel et du travail en équipe basés sur l'intérêt et sur l'actualisation, compte tenu d'une progressivité rigoureuse mais adaptée à l'évolution des élèves.
- 9° Le pouvoir de structurer et d'intégrer ce qui est appris hors de l'école.
- 10° La meilleure assimilation de la matière dont témoigne une nette diminution des échecs.

Dans une seconde étape, l'expérience belge en cours s'attache à opérer des synthèses par sujet selon les suggestions que voici :

1. Sociétés de ramasseurs-chasseurs.
2. Sociétés pastoro-agricoles.
 - civilisations de sédentaires.
 - civilisations de nomades.
3. Sociétés féodales.
4. Sociétés urbaines.
5. Sociétés industrielles.
6. Sociétés actuelles.

Ces thèmes spatio-temporels s'appuient sur les matériaux et les méthodes mises en œuvre au cours des deux premières années du secondaire. Ils s'adressent à des élèves de 13-14 à 15-16 ans. Ils visent à brosser ou à faire brosser de vastes tableaux d'ensemble axés davantage sur des périodes données, variables d'ailleurs selon les lieux, les intérêts et les circonstances. Le présent et le passé proche n'en sont jamais absents en raison des éléments de comparaison fournis par les cultures-vestiges et les peuples témoins des genres de vie révolus. Les aspects politiques n'en sont évidemment pas écartés, quoique ceux-ci n'apparaissent plus comme cadre nécessaire de l'étude. Un meilleur équilibre peut être ainsi ménagé entre les divers aspects de l'évolution historique dans leur action et dans leur interaction réciproque.

Notons que, si les premières expériences, très limitées encore, permettent de bien augurer du futur, des obstacles se sont révélés. De l'aveu même des expérimentateurs, ils procèdent d'abord, de la persistance des tendances encyclopédiques dues à l'intense conditionnement de leur propre carrière traditionnelle. Ils résultent ensuite du peu de goût manifesté par les élèves envers des faits historiques trop détachés des problèmes actuels. Ces écueils pourront s'éliminer lorsque, par recyclage, la formation des maîtres leur fera voir d'un œil neuf leur rôle d'enseignant et la matière qu'ils enseignent. Combien neufs, combien modernes, peuvent apparaître l'Antiquité et le Moyen Age aux yeux des historiens des *Annales* par exemple.

Les méthodes employées doivent aider à développer le travail en équipe, de même que la capacité de mener à bien un travail personnel. La formation sera plus poussée sur le plan critique, des matières plus ardues seront abordées à l'aide d'instruments de travail plus délicats.

Ainsi se justifie le dernier stade, préoccupé des élèves de 15-16 à 17-18 ans. Ceux-ci choisiront en les traitant dans leurs antécédents, des matières limitées aux XIX^e et XX^e siècles, parmi les thèmes suivants :

1. Evolution de la population.
2. Evolution économique et sociale.
 - les structures agraires ;
 - les structures industrielles ;
 - les structures commerciales et financières ;
 - les structures sociales.
3. Evolution politique et sociale.
 - Ancien régime politique ;
 - Révolutions libérales ;
 - Révolutions sociales.

4. Origines du Monde contemporain.

- évolution des sciences et des techniques ;
- évolution des esprits et des arts ;
- conflits mondiaux et institutions de paix ;
- évolution économique et conflits sociaux ;
- conflits politiques et idéologiques.

5. Connaissance du Monde culturel.

- Diffusion de la pensée ;
- Information, clé de la liberté ;
- Création artistique.

Le choix des travaux à mener par les élèves, soit seuls, soit en communauté, devra respecter un soigneux équilibre donnant à chacun des aspects évoqués ci-dessus une place en rapport avec son importance. Ces matières pourront être abordées à partir d'exemples particuliers aptes toutefois à fournir une vision représentative du Monde d'aujourd'hui. Chaque travail particulier apparaîtra comme une participation à un ensemble dont la synthèse sera réalisée sous la conduite du maître et dont témoigneront des documents collectifs mis en main de chaque élève. Celui-ci sera jugé sur son travail personnel autant que sur la compréhension dont il saura attester de l'ensemble de la matière traitée, en y ajoutant les prolongements éventuellement dictés par ses intentions personnelles futures.

Très larges, ces suggestions doivent concourir à élever le niveau de connaissance, tout en augmentant les aptitudes au travail des élèves sur des bases plus personnalisées régies par les impératifs d'une formation générale commune complétée par une spécialisation inspirée par les études supérieures.

Les classes belges qui ont entamé le programme expérimental complet, voici quatre ans seulement — depuis deux ans même, de façon plus massive — ne permettent pas encore de juger des résultats. Depuis trois ans cependant un programme d'histoire analogue a été expérimenté avec les élèves inscrits dans les *sections de sciences humaines* du cycle supérieur de l'enseignement secondaire ⁽¹⁾. Pour la première fois ces élèves viennent de présenter l'examen d'aptitude à l'enseignement supérieur, (*examen de maturité*) concurremment avec les élèves des sections dites « traditionnelles ». Dans l'ensemble, en dépit d'un recrutement très médiocre au départ sur le plan socio-culturel, ces élèves ont très heureusement surpris les membres des jurys par la souplesse de leur raisonnement, la pertinence de leur jugement, leur capacité de travail personnel, la solidité de leur sens critique.

(1) Il s'agit de l'enseignement officiel belge (Etat, Provinces, Communes), régime français.

Voilà des prémices favorables. En effet, et contrairement à ce que d'aucuns répandent, ces suggestions de réforme n'ont rien de laxiste, elles ne fournissent pas « une culture au rabais ». Simplement, elles souhaitent rendre plus agréable une approche de l'histoire dont la rigueur, tant dans le chef des élèves que dans celui des professeurs, est en fait bien plus grande. Elles espèrent remettre l'histoire dans sa pleine valeur parmi les diverses branches scolaires. Elles postulent que la vérité se trouve dans l'homme, que lui seul est capable de la trouver, que l'éducateur emploie son art, sa psychologie à créer des situations hors de tout jugement de valeur, que l'éduqué voit augmenter sa propre responsabilité à mesure qu'il avance en âge.

Conçue de la sorte, non ! la *méthode d'enseignement thématique de l'histoire* ne peut être un facteur d'ignorance, elle ne peut que favoriser le progrès scientifique dans une parfaite conception de la démocratie par la meilleure application de la pédagogie. En aidant à rapprocher les hommes de tous pays, de toute condition, dans la commune compréhension de leur passé, elle ne peut que servir l'HISTOIRE et la civilisation.

René VAN SANTBERGEN.

HISTOIRE ET ECOLIERS.

SCIENCE ET PEDAGOGIE.

« Une des premières tâches qui s'impose au professeur
» au seuil de chaque classe est de prendre la mesure
» de ses élèves ... » (1).

L'enseignement de l'histoire n'est pas chose facile. La contestation n'est pas neuve (2). Il est nécessaire, toutefois d'y revenir souvent. A l'intention des praticiens du primaire et du secondaire, certes ! Mais davantage peut-être encore à l'intention de leurs censeurs.

Certains historiens dont les mérites scientifiques scintillent, portent en effet sur l'enseignement de l'histoire et sur les expériences pédagogiques qui y sont liées des jugements mal ou insuffisamment fondés. Du primaire et du secondaire ils ne conservent que les impressions de leur propre enfance ou de leur propre adolescence, de leur expérience de parents d'élèves, et, pour quelques-uns, d'un fugitif passage dans les classes litigieuses comme professeur.

Pour juger ici sainement, il faut être à la fois homme de son temps et historien de qualité, mais il faut être aussi praticien de longue date, bénéficiaire d'expériences multiples et variées dans le domaine scolaire comme dans le domaine scientifique.

Traitant de la préparation du futur étudiant en histoire à l'Université de Liège, mon très estimé maître Paul Harsin écrivait en 1956 : « Quant au programme spécifiquement historique de l'enseignement moyen... il permet aux professeurs de Faculté de s'y référer et d'y renvoyer sans cesse les étudiants qui n'auront jamais plus l'occasion de prendre une vue complète de la perspective historique pendant leurs études supérieures » (3). Remarque parfaitement pertinente si l'on se place, com-

(1) PETERS A. & F., *Le professeur d'enseignement moyen*, p. 48, Liège, Dessain, 1955.

(2) GOOCH M.G.P., *L'enseignement supérieur de l'histoire*, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 120, Paris, 1922. - Voir aussi VINCENT Marc, *Difficultés de l'enseignement de l'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 21, Paris, 1957. Voir aussi REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 134-135, Paris P.U.F., 1957.

(3) *Au sujet de l'orientation du futur historien*, dans *Contacts*, Bulletin de l'Association des Anciens Elèves de l'A.R. de Liège, t. III, n° 2, p. 7, Liège, 1956. - cf DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*, p. 15, 102, Paris, Bourrellet, 1969.

me son auteur, sur le plan de la formation de futurs historiens professionnels, voire d'universitaires distingués ^(3 bis). Mais combien parmi nos élèves de l'enseignement moyen arpenteront ces voies privilégiées ?

Faut-il dès lors les soumettre aux mêmes exigences ? Cela ne paraît pas être l'avis de mon ancien et excellent professeur d'Athénée, Arnould Clause, depuis lors professeur de pédagogie réputé à l'Université de Liège : « Enseigner l'histoire, c'est s'intéresser beaucoup plus à l'adolescent qu'à l'histoire » ⁽⁴⁾. Plus que la matière, facteur d'*encyclopédisme* scolaire, le futur adulte est ici mis en cause, comme objet de *formation*. Pour choquante qu'elle paraisse à certains, la formule ci-dessus souligne les périls avec lesquels sont confrontés les enseignants de l'histoire coincés entre leurs ambitions scientifiques et leurs devoirs d'éducateurs. Le péril est d'autant plus redoutable assurément qu'on s'adresse à de plus jeunes élèves. Il faudrait, en effet, ruiner cette opinion fautive mais bien ancrée selon laquelle il est plus difficile d'enseigner dans les « grandes » que dans les « petites » classes ⁽⁵⁾.

Une pédagogie de l'histoire doit répondre à la fois à une pédagogie générale basée sur la psychologie de l'élève et à une « certaine conception de l'histoire elle-même » ⁽⁶⁾. Sur les conceptions pédagogiques de l'histoire dans le passé ⁽⁷⁾, sur l'objet ⁽⁸⁾, sur les buts ⁽⁹⁾ de l'enseignement de l'histoire, nous renverrons le lecteur à nos articles antérieurs.

Ainsi, l'histoire, comme « science », est écrasante pour l'adulte, pour le savant même ! Et pour l'enfant, et pour l'adolescent, alors y réfléchit-on assez ?

Alain, le philosophe pédagogue y songeait lui, lorsqu'il constatait : « Tout l'art est à graduer les épreuves et à mesurer les efforts, car la grande affaire, c'est de donner à l'enfant une haute idée de sa personne et de la soutenir par des victoires » ⁽¹⁰⁾. Par cette voie, le cours d'histoire

(3 bis) Il n'empêche que dans beaucoup d'universités règne un profond malaise en ce qui touche leur propre attitude à l'égard de l'histoire et de son enseignement, cfr DANCE E.H., *La place de l'histoire dans les établissements secondaires*, p. 102, 103, Paris, Bourrellier, 1969.

(4) CLAUSE A., *La connaissance de l'adolescent, base de la réforme, dans Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 124, Bruxelles, Min. Ed. Nat., s.d. - DANCE E.H., o.c., p. 85.

(5) cfr MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 241, Neufchâtel, 1944.

(6) cfr LEUILLOT P., *L'enseignement de l'histoire*, p. 95, dans COUSINET R., *Leçons de pédagogie*, Paris, P.U.F., 1950. VAN SANTBERGEN R., *Connaître et enseigner l'histoire*, dans *Education*, Tribune libre, n° 90, p. 57-70, Bruxelles 1965.

(7) VAN SANTBERGEN R., *L'histoire dans l'enseignement, aperçu historique*, dans *Cahiers de Clio*, t. 7, p. 33-46, 1966, t. 9, p. 25-44, 1967, Bruxelles.

(8) VAN SANTBERGEN R., *Objet de l'histoire*, dans *Cahiers de Clio*, t. 5, p. 8-17. Bruxelles, Labor. - IDEM, *La matière historique à l'école, essai de typologie*, dans *Ibidem*, t. 8, p. 16-35, Bruxelles, Labor, 1966, t. 10, p. 25-44, 1967.

(9) VAN SANTBERGEN R., *L'Histoire et ses buts dans l'enseignement*, dans *Cahiers de Clio*, t. 12, p. 61-78, t. 13, p. 55-70. Bruxelles, Labor, 1968.

(10) Voir GAL R., *Les caricatures de l'éducation nouvelle*, dans *Education nationale*, n° 23, 23 juin 1960, p. 2. Paris, I.P.N., 1960. Alain formule ainsi une des lois fondamentales de la psychologie behavioriste moderne. Pour qu'un apprentissage se produise, il faut que l'élève résolve avec succès un problème qui l'intéresse, c'est-à-dire lui lance un défi à sa mesure; voir les ouvrages de SKINNER B.C., *The technology of education*, New York, Appleton..., 1968. Traduit en français sous le titre *La révolution scientifique de*

préparera à « la mûre étude de l'histoire » dans la conscience que l'histoire est « accessible seulement à ceux qui sont assez âgés que pour faire l'histoire » (11).

L'enseignement dans les premiers degrés comportera donc de larges sacrifices aux dépens de la discipline historique. Ceci implique la haute compétence et, à la fois, la haute conscience des éducateurs chargés de tailler et d'ajuster la matière (12). « Rien ne serait plus néfaste que d'en hausser prématurément le niveau : la moyenne des élèves ne peut suivre et renonce, les meilleurs s'accoutument à parler de ce qu'ils ne comprennent pas, ils commettent de lourdes erreurs auxquelles il est très malaisé de remédier dans la suite. Le danger le plus immédiat à ce niveau (1^{er} degré), ce n'est pas l'histoire événementielle, mais bien une histoire intégrale ». Ainsi insiste Marcel Reinhard, professeur honoraire à la Sorbonne (13). Il n'est pas le seul (14). Je ne puis que d'expérience partager cet avis.

Dans la sélection de son sujet historique, le professeur tiendra donc compte et avant tout du type d'élève auquel il le destine. Toute l'adresse du maître consistera à sentir quand parmi toutes les erreurs et les anachronismes des œuvres de la jeunesse, il faut opérer les rectifications, ajouter aux connaissances des élèves, les clarifier (15).

Certes, « l'enfant sait beaucoup plus de choses qu'on ne feint de le croire, et, lorsqu'il ne les sait pas, il imagine spontanément des explications multiples et diverses qui sont, dans un grand nombre de cas, pleines de bon sens. C'est sur ce terrain primitif, riche d'humus, de germes et de racines que s'exerce le travail du maître. Et non sur un sol vierge » (16). Il y avancera avec la plus grande prudence, car pour faire comprendre les faits historiques, il faut les choisir à portée des élèves, user du langage

l'enseignement, Bruxelles, Dessart, 1969 ; IDEM, *L'analyse expérimentale du comportement, un essai théorique*, Bruxelles, Dessart, 1971. - Voir aussi RUSSEL Ivan L., *Development of aptitudes, interests and values*, dans *Education psychology*, publié sous la direction de SKINNER Charles E., p. 335-336, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, 1959.

(11) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 79, Londres, 1952, Her Majesty's Stationery Office. - Voir l'avis de J.-J. Rousseau dans *Emile*. - DANCE E.H., o.c., p. 88-89.

(12) L'influence des maîtres sur l'éducation des élèves est fondamentale, on ne le soulignera jamais assez, cfr PETERS A & F., *Le professeur d'Enseignement moyen*, p. 84, Liège, Dessart, 1955.

(13) *L'enseignement de l'histoire*, p. 39 sv., Paris, P.U.F., 1957.

(14) « Une chose apparaît absolument certaine, c'est que l'étude de l'histoire commence trop tôt... », cfr VERNIERS L., *Le milieu local au service de l'enseignement de l'histoire*, dans *Documents pèdo-techniques*, 15^e année, n° 1, p. 32, Bruxelles, Lamertin, 1946. - Léon Tolstoï conclut aussi à l'impossibilité d'enseigner l'histoire à des élèves trop jeunes sans les déformer ; cfr *Œuvres complètes*, t. XII, p. 446, Paris, Stock, 1905.

Monseigneur Dupanloup, dès 1851, mettait en doute que l'histoire puisse aiguïser l'esprit des jeunes gens ; cfr *De l'Éducation*.

(15) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 22, Londres, Her Majesty's Stationery Office, 1952. - JONHSON H., *Teaching of history*, p. 99, New York, 1952.

(16) cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 185, Saint-Cloud, 1959.

qui leur est familier et se satisfaire d'approximations successives (16 bis), sans cependant tomber dans ce travers qu'évite rarement le cours d'histoire : « cette tradition simplifiée que l'on a coutume d'appeler histoire » comme disait C.V. Wedgwood (17).

PEDAGOGIE D'ABORD.

S'il y a donc de la vérité dans ce mot de Dostoïevski : « On peut tout dire à un enfant, tout ! Ce qui m'a toujours étonné, c'est l'idée fausse que les adultes se font des enfants » (18). Il faut ajouter : « Tout, certes ! à condition d'avoir la manière » (19) et d'être capable, comme le faisait Ernest Lavisse, de faire son auto-critique d'historien et d'enseignant : « Bien souvent, j'ai découvert en enseignant l'histoire que les notions les plus simples étaient inconnues aux enfants et que j'avais tort de les prendre pour point de départ d'une explication ; je n'étais pas compris, par ma faute » (20). Car quelque important que soit le sujet, s'il est au-delà du niveau mental momentané de l'élève, son apport sera de peu de poids dans son éducation (21). Ne nous faisons pas d'illusion, beaucoup d'élèves suivent les cours inspirés par un pragmatisme à courte vue (22), prédisposés à toutes les palinodies. Alors, faute de comprendre, ils apprennent « par cœur » (23 bis). Certains d'ailleurs donneront bien le change, même s'ils doivent plus tard nous reprocher avec Hippolyte Taine : « Par votre éducation, vous nous avez induits à croire que le monde est fait d'une certaine façon : vous nous avez trompés... C'est pourquoi nous rejetons vos prétendues vérités » (23).

Les vraies *humanités* consistent à « amener les élèves à comprendre qu'on ne peut être sage que de sa propre sagesse » (24). Dans ce processus, l'histoire convenablement enseignée aiguisé le sens critique, affûte le

(16 bis) « Retenir c'est d'abord comprendre. Les substitutions qu'il (l'élève) effectue, si nombreuses, si variées, mais presque toujours légitimes, montrent bien que ce qui compte pour lui, c'est l'idée directrice, le fil conducteur de l'histoire, beaucoup plus que tel détail d'importance secondaire », HENRIOT J., *o.c.*, p. 103. - Lorsque l'essentiel est éclipsé par le détail, haussé parfois jusqu'à la caricature, le maître peut s'interroger sur la manière dont il s'est fait comprendre.

(17) DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 15.

(18) Cité par MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 245, Neuchâtel, 1944.

(19) « ... il ne faut pas mépriser des jeunes élèves des écoles moyennes, ils sont plus sensibles qu'on ne croit aux raisonnements bien conduits ; il suffit de choisir ceux qui sont à leur portée et cela c'est une affaire de psychologie », cfr MICHEL G., *Considérations sur la méthodologie de l'histoire, dans Journées pédagogiques de Nivelles*, 1952, p. 97, Bruxelles, s.d. - Ce même auteur professeur estimable, insistait sur l'ennui distillé par son propre professeur d'histoire lorsqu'il était aux études. Même opinion dans *Teaching history*, fasc. 23, p. 22-23, Londres, 1952, ainsi que dans JOHNSON H., *The teaching of history*, p. 126-127. - « Bien des sujets abstraits au premier abord deviennent très abordables par le biais de la vie » ; cfr FONTAINIER A., *L'histoire vivante et utile*, p. 45, dans *Education populaire*, Braine, 1953.

(20) A propos de nos écoles, discours d'octobre 1893, cfr LEIF J., et RUSTIN G., *Pédagogie pratique*... p. 31, Paris, 1957.

(21) Voir sur ce point *, *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. XI, p. 220, Londres, 1926.

(22) Pour la France voir BOURGADE G., *Un professeur d'histoire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 20, Paris, 1957.

(22 bis) A propos du caractère indispensable d'une bonne compréhension dans l'acte de mémorisation, cfr OSTERRIETH Paul, *Faire des adultes*, p. 125-140, Bruxelles, Dessart, 1964.

(23) *Régime moderne*, in fine, cité par MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 185, Neuchâtel, 1944.

(24) MEYLAN L., *o.c.*, p. 186. - A propos de l'étude du milieu R. COUSINET note : « L'étude du milieu devient utile aux élèves parce qu'ils en ont eux-mêmes découvert l'utilité et même la nécessité, parce qu'ils savent exactement pourquoi ils la font » ; cfr *Leçons de pédagogie*, p. 137, Paris, 1950.

jugement, exerce à la réflexion, développe la notion de changement, celle de relatif, elle rend plus humain ; mal enseignée, elle fait « des bigots et des fanatiques », elle cultive le verbalisme, l'esprit de système étroit, entraîne à l'abus stérile de connaissances livresques ⁽²⁵⁾.

Les notions fondamentales qu'implique la connaissance du passé : celle de durée, celle de continuité, celle d'évolution, celle de simultanéité, celle de réversibilité, non seulement ne s'acquièrent que par la plus lente et la plus décevante des maturations ⁽²⁶⁾, mais ne résultent aussi que d'une construction active progressive dont Jean Piaget nous fait entrevoir le cheminement ^(26 bis). Vraies au primaire, ces considérations le sont encore, même nuancées, au secondaire ⁽²⁷⁾. Il importe donc de conduire les élèves à découvrir les raisons de leurs études, celle de l'histoire en l'occurrence. Le cheminement sera conduit par étapes intégrées dans l'enseignement. On saisira l'occasion d'entamer une discussion sur les fins de l'étude historique. Cela peut amener une méditation à domicile, une concertation par équipe, un libre débat, la rédaction de rapports individuels dressés en classe de manière à renseigner l'enseignant sur les perplexités, les désillusions, les aspirations. L'opération peut être répétée à intervalle de manière à juger de l'évolution des opinions et de l'incidence de l'enseignement.

L'étude de l'histoire, nous l'avons déjà souligné, exige un pouvoir de compréhension que possèdent seuls les esprits déjà mûrs ⁽²⁸⁾. S'adressant à des adolescents avides d'absolu, elle doit les amener à découvrir la relativité des termes historiques et à acquérir le sens de la réalité à travers la multiplicité des détails et la pluralité des interprétations ⁽²⁹⁾. A en juger par l'emprise de la publicité trompeuse, les ravages de la propagande, la persistance du racisme et de l'intolérance, le poids des préjugés en général, on peut douter que ces buts soient souvent atteints. L'histoire, l'enseignement de l'histoire, en assument une part de responsabilité.

Certes la place de l'histoire dans l'édition est importante, surtout à l'intention des adultes. Mais ceux-ci y cherchent-ils toujours autre chose qu'un dépaysement, une évasion vers le passé ? Ce succès de librairie

(25) DEBESSE Maurice, *Les problèmes pédagogiques de l'adolescence dans Leçons de pédagogie*, p. 139-146, Paris, 1950. - PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 11-12, Paris, Unesco, 1953. cfr DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 16 sv.

(26) MONLAU B. et PLANTÉ R., *Méthodologie de l'histoire dans l'enseignement primaire*, p. 28. - cfr GESELL A., e.a., *L'adolescent de dix à seize ans*, p. 531 sv., Paris, P.U.F., 1965. - Voir aussi LALLEMAND José et PINFURNIAUX Paule, *L'enseignement de l'histoire aux adolescents des 3 premières années du secondaire*, Institut des sciences psycho-pédagogiques de l'Université de l'Etat à Mons, année 1970-1971, (numéro ronéotypé).

(26 bis) PIAGET Jean, *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947.

(27) cfr JEUNEHOMME L., *Introduction pédagogique, dans MONSEUR J.R., L'étude mon village*, p. XVIII-XIX, Liège, Desoer, s.d. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 42, 100, Paris, 1957. - CORIJN H., *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 18-19, Anvers, 1963.

(28) Voir ci-dessus, p. 60 sv. - cfr aussi PETER HILL G., *L'enseignement de l'histoire*, p. 82. - « L'histoire, connaissance des hommes, n'est pas de l'expérience de l'enfant... » cfr SAINT VITEUX J., dans *Cahiers de pédagogie*, t. XIV, p. 138. - Voir aussi DELCHAMBRE L., *L'histoire et l'enfant*, dans *Nouvelle revue pédagogique* t. X, p. 94-95.

(29) cfr *Teaching history*, fasc. n° 23, p. 76-77. - DUYKAERTS F., *L'école, facteur d'équilibre, dans L'hygiène mentale dans l'enseignement moyen*, Tournai, 1962.

pourrait fort bien avoir des causes contraires aux objectifs proclamés de l'enseignement de l'histoire à l'école. Cela peut expliquer que dans l'enseignement l'histoire se trouve sur la défensive ^(29 bis). Comme tous les êtres humains, les élèves ont du goût pour le passé ⁽³⁰⁾, un passé un peu flou évidemment, mais il est fréquent qu'ils n'aiment pas le cours d'histoire parce qu'on le leur présente d'une manière peu en rapport avec leurs aptitudes et leurs motivations ⁽³¹⁾.

APTITUDES DES ELEVES.

Les aptitudes des élèves devraient préoccuper hautement chaque enseignant. Les résultats qu'il obtiendra, les progrès réalisés dépendront largement de la manière dont il aura su y adapter ses cours. Ces aptitudes devront être continuellement mesurées en raison des mutations de plus en plus visibles de la société des jeunes dans notre monde en évolution rapide.

Un tableau sommaire aidera à reconnaître dans l'évolution psychologique de l'homme les étapes suivantes :

1° PREMIERE ENFANCE :

intelligence préverbale et sensori-motrice, pensée symbolique et préconceptuelle.

jusqu'à 2 ans :

sensorialité tactile	intérêts sensoriels réceptifs
----------------------	-------------------------------

jusqu'à 4 ans :

sensorialité musculaire	intérêts moteurs
-------------------------	------------------

2° DEUXIEME ENFANCE :

intelligence sensori-motrice, pensée intuitive

jusqu'à 6 ans :

sensorialité imitative	intérêts glossiques
------------------------	---------------------

jusqu'à 8 ans :

imitation sensorielle	intérêts subjectifs
-----------------------	---------------------

3° TROISIEME ENFANCE :

intelligence concrète,	pensée opératoire
------------------------	-------------------

(29 bis) Voir *L'histoire sur la défensive*, dans DANCE E.H., o.c., p. 99-100.

(30) *The teaching of history*, p. 3, Cambridge. 1952.

(31) cfr BENDISLIOLI M. et BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 110-111, Florence 1963. La majorité des élèves sont indifférents à l'histoire. cfr STREIFF R., dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 22.

jusqu'à 10 ans :

imitation pure

intérêts concrets

jusqu'à 12 ans :

imitation intuitive

intérêts objectifs et spéciaux

4° ADOLESCENCE :

intelligence réflexive,

pensée formelle

jusqu'à 14 ans :

intuition imitative

intérêts pour les valeurs

jusqu'à 16 ans :

intuition pure

idem

jusqu'à 18 ans :

intuition rationnelle

idem

Il s'agit ici d'une progression et d'un ordre de grandeur relatifs en raison des variations individuelles et des différences entre les sexes. Nous nous sommes basés sur les avis de psychologues dont les opinions divergentes rendent compte de la complexité de ces appréciations ^(31 bis).

Les adolescents, objets de notre préoccupation principale, se caractérisent notamment par les traits suivants :

- le désintéressement ;
- l'idéalisme (le monde les fera devenir sceptiques, voire cyniques) ;
- la richesse d'imagination ;
- une curiosité protéiforme ;
- un dynamisme ouvert, incapable de mesurer la consommation d'énergie à la possibilité d'un avantage futur ⁽³²⁾.

(31 bis) cfr *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Colin, 1947. - HAVIGHURST Robert, *Human development and education*, Londres, Longmans, 1953. - GARISSON K. C., *Growth and development*, N.Y., Longmans, 1953. - C. W. ALLPORT, *Structure et développement de la personnalité*, Neuchâtel, Delachaux, 1970. Les phénomènes pubertaires ont aujourd'hui tendance à se produire plus tôt : 13 ans pour les filles, 15 ans pour les garçons ; il en résulte des décalages dans l'échelle des acquisitions mentales et des comportements. Jean PIAGET avec d'autres reconnaît 4 étapes dans l'évolution de l'intelligence : une période sensor-motrice (0-18 mois), une période de la pensée pré-opératoire (2-7 ans) ; une période des opérations concrètes (7-12 ans) ; une période des opérations formelles (à partir de 12 ans). Il faut cependant tenir compte que ces limites sont en fait des zones de transition durant lesquelles les caractères de la période précédente coexistent de manière décroissante avec des caractères nouveaux en croissance ; cfr PIAGET Jean et INHELDER Barbel, *La psychologie de l'enfant*, p. 118 et autres, Paris, P.U.F., 1966 ; LAFON Robert, *Vocabulaire de psychopédagogie et de psychiatrie de l'enfant*, sub. v° *Intelligence*, Paris, P.U.F., 1969. Sur le développement de l'enfant et de l'adolescent, voir GESELL Arnold, ILG Frances L. et BATES-AMES Louise, *L'adolescent de dix à seize ans*, Paris, P.U.F. 1965, Edition anglaise : *Youth : the years from ten to sixteen*, N.Y. 1956.

(32) cfr BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 99.

Ces dispositions se retrouvent parfois encore chez les adultes qui à cet égard restent des adolescents. Certains traits dominent :

- le goût de l'aventure ;
- la communion avec les grands mythes ;
- la créativité manuelle ;
- la première curiosité scientifique ;
- la recherche de soi, facteur d'individualisme, d'opposition (33).

Connaître ces tendances doit aider le pédagogue à stimuler les dispositions favorables et à remédier aux défauts.

De 12 à 15 ans, l'enfant est généralement

- réceptif ;
- émotif, instable ;
- subjectif, narcissique ;
- actif, curieux, collectionneur ;
- porté à l'admiration, à l'imitation ;
- porté à communiquer ses idées à ses égaux, à se grouper.

Dans ces conditions, il sera recommandé

- des méthodes actives, telles que visites de sites, de monuments, recours aux documents, usage des moyens d'expression graphiques, gestuels, etc.
- l'organisation de travaux d'équipe ;
- la réalisation de collections documentaires ;
- l'information biographique dégagée de ses tendances panégyriques ou hagiographiques (34).

Pour les élèves les plus avancés des besoins impératifs se manifestent :

- besoin de compréhension ;
- besoin d'indépendance ;
- besoin de modèles librement choisis ;
- besoin de responsabilité.

Il conviendra donc d'éviter :

- le dressage, générateur d'automatismes ;
- la propagande, destructrice des individus ;
- la monotonie de la méthode, somnifère intellectuel ;
- le bachotage, cause de nausée.

(33) cf. BRUNET S., *Les classes nouvelles du second degré*, dans COUSINET O., *Leçons de pédagogie*, p. 168-169, Paris, 1950. - DEBESSE A., *La crise d'originalité juvénile*, Paris, P.U.F., 1941.

(34) Recommandations de la Commission française de l'UNESCO. cf. GOSSET & BRUNOT F., *De l'enseignement du 1^{er} degré*, p. 130.

Bien plus qu'un « enseigneur », le professeur doit être un *éveilleur* ⁽³⁵⁾. Certains élèves sont réceptifs, d'autres le sont moins. Le rythme de travail devrait donc être variable, il devrait impliquer des critères d'appréciation souples, adaptables au maximum de situations.

L'enseignement doit éviter de se référer à un élève idéal, univoque, défini comme l'élève moyen, mais qui pour chaque professeur ne sera que trop souvent la projection d'une image, d'un archétype, engendré par ce même professeur.

DIFFICULTES ET OBSTACLES.

En toute circonstance donc, il devrait être tenu compte des difficultés et des obstacles qui encombrant les voies de l'éducation ^(35 bis).

1° *Les obstacles d'origine scolaire* : certains sont objectifs,

- classes surpeuplées ;
- locaux inadéquats, malsains, déprimants ;
- absence ou lacunes du matériel didactique usuel ;
- horaires mal conçus, cours mal coordonnés ;
- vacances et congés mal utilisés ;
- etc. ;

d'autres sont psychiques,

- changement d'institution ;
- changement d'enseignant, non seulement d'année en année, mais aussi en cours d'année ;
- savoir-faire et savoir-être du professeur, des dispositions d'ouverture sur autrui ;
- etc. ⁽³⁶⁾.

2° *Les obstacles d'origine familiale* : ils procèdent de causes diverses de caractère matériel ou de caractère culturel ; sans être exhaustif je citerai notamment :

- la foi aveugle ou le scepticisme irraisonné du milieu familial à l'égard de l'éducation scolaire ;
- l'arrivisme, résultat de la lutte pour l'emploi et des privilèges de la fortune. Il stimule l'amour du diplôme plus que le goût

(35) DEBESSE Maurice, *Les problèmes de l'adolescence*, dans COUSINET R., *Leçons de pédagogie*, p. 155.

(35 bis) Sur les influences multiples agissant sur le développement de l'enfant, de l'adolescent, de l'adulte, voir les appréciations portées par le psychologue américain HAVIGHURST Robert, *Development tasks and education*, N.Y., Longman, Green and Co, 1954. - Voir aussi BASTIN Georges, *L'hécatombe scolaire*, Bruxelles, Dessart, 1966.

(36) cfr PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 82.

de la connaissance ou de la formation. On peut aller dans cette voie jusqu'à encourager ou du moins approuver ou ne pas condamner la fraude scolaire sous ses multiples formes ;

- les séquelles des subordinations sociales peuvent entretenir envers le professeur, soit un sentiment de supériorité, soit un sentiment d'infériorité, obstacles aux contacts francs, directs, loyaux entre maître et disciple, condition nécessaire à un labeur éducatif positif.
- les déplacements prolongés dus à l'implantation du domicile ou à l'égoïsme des parents préoccupés davantage de leurs plaisirs que de l'intérêt des enfants (*week-end* prolongé) ;
- les blocages psychiques dus à la sévérité excessive des parents, à leur désunion conjugale ;
- le nonchaloir dû à une éducation laxiste ;
- les conditions de travail à domicile ;
- les handicaps cognitifs (spécialement verbaux) et affectifs produits du milieu socio-culturellement défavorisé (^{36 bis}).

3° *Les obstacles de nature sociale* : découlent du modèle que chaque société se donne, de l'image qu'elle se forme d'elle-même, des usages et des coutumes qui lui sont propres, ils s'ajoutent bien souvent à l'influence néfaste ou contrarient ses aspects favorables d'où l'importance de :

- l'influence du genre de vie sociale, spécialement durant les premières années de la vie ; maintes infériorités apparentes n'ont d'autre origine que l'indigence des premiers contacts avec autrui et non l'inintelligence ni l'inaptitude congénitale (³⁷) ;
- la qualité de l'accueil scolaire, la nature du milieu enseignant ; le changement de celui-ci peut produire des effets soit favorables soit défavorables selon les circonstances ;
- etc.

4° *Les obstacles de nature physique* : sur la prégnance desquels il est bon d'attirer l'attention tout en conservant un bon équilibre dans l'appréciation, dans les domaines suivants par exemple :

- la maladie, l'infirmité, la débilité organique, la tare individuelle ou congénitale ; le handicap qu'elles engendrent peuvent s'aggraver d'une crise morale due à la sanction scolaire ; sans réduire le sérieux des études, ni la sévérité des appréciations, il faut laisser son cours à l'humanité, à la courtoisie, à la compréhension ;

(36 bis) Recherches du laboratoire de Pédagogie expérimentale de l'Université de Liège (Professeur Gilbert De Landsheere).

(37) cfr CHAUCHARD, *Traité de psychologie de la prime enfance*, Bruxelles, 1963.

- le sexe et les particularités de l'évolution sexuelle respective des filles et des garçons ; ils impliquent une attention soutenue dans un enseignement de plus en plus axé sur la mixité. Citons à cet égard les différences remarquables décelées dans les attitudes à l'égard des mots. Les garçons, avec une sensibilité très vive pour les idées forces d'indépendance et de liberté, expriment des tendances souvent violentes qui vont dans le sens d'une agressivité plus ou moins systématiquement oppositionnelle. Les filles, par contre, semblent beaucoup plus attirées par les notions ou les périodes calmes et pacifiques. Les batailles ne les intéressent pas, ou les effrayent, et c'est en termes parfois touchants qu'on les voit déplorer les horreurs de la guerre civile. On a l'impression, conclut un rapport d'expériences menées à l'Ecole normale de Saint-Cloud ⁽³⁸⁾, que, négligeant les hauts faits militaires, elles préfèrent aborder l'histoire par son côté anecdotique et romanesque (la vie de la famille royale) peut-être aussi, dans certains cas, sous l'angle sociologique et culturel (civilisations et techniques).

5° *Les obstacles issus de la forme d'intelligence et de l'évolution de celle-ci* : l'intelligence constitue une des composantes de la personnalité, donc du caractère.

La psychologie nous propose de nombreux types de classification des formes d'intelligence ^(38 bis). Sans en mésestimer aucune, retenons le modèle ci-après à titre indicatif :

- a/ l'intelligence *concrète-intuitive* ;
- b/ l'intelligence *imaginative* ;
- c/ l'intelligence *théorique*
 - à prédominance *verbale* ;
 - à prédominance *conceptuelle*.

Dans l'absolu, tous les jeunes gens connaissent une évolution psychologique caractérisée par trois phases successives :

- a/ la phase *concrète-intuitive* caractéristique de la tranche d'âge de 10-11 à 13-14 ans ;
- b/ la phase *imaginative* caractéristique de la tranche d'âge de 13-14 ans à 15-16 ans ;
- c/ la phase *verbo-conceptuelle* à partir de 15-16 ans ⁽³⁹⁾.

(38) cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 125, Saint-Cloud, 1959.

(38 bis) Voir le modèle tridimensionnel de l'intellect de J. P. GUILFORD, la taxonomie des objectifs cognitifs de l'éducation de B. BLOOM, dans DE LANDSHEERE Gilbert, *Evaluation continue et examens, précis de docimologie*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1971, p. 56-66 ; IDEM, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 284-291, Liège, Thône, 1970.

(39) Dans cet ordre d'idées, J.-J. Rousseau et son disciple J.H. Pestalozzi décelaient trois stades de maturité chez l'enfant, celui de la vision proche, celui de la vision moyenne, celui de la vision lointaine. En 1841, le plan d'étude de l'histoire proposé par HAUPT, en Allemagne, s'en inspire. Il envisage successivement : la vie d'intérieur, la vie sociale, la vie politique et les grands politiques, la vie religieuse et les grands penseurs religieux, les arts et les sciences avec leurs représentants les plus illustres, la synthèse générale de l'ensemble. cfr JOHNSON H., *Teaching history*, p. 190, N.Y., 1953. - cfr DANCE E. H., *La place de l'histoire...*, p. 48-50, Paris Bourrelier, 1969.

Pour chaque individu, ces étapes peuvent être de plus ou moins longue durée et, par conséquent, plus ou moins décalées dans le temps.

La manière d'enseigner l'histoire variera donc avec l'âge des enfants et des adolescents.

Jusqu'à 14 ans, ceux-ci se soustraient difficilement au concret, ils s'attachent aux choses et aux personnes. Ils aiment voir, toucher, manipuler, collectionner, imiter, jouer. Pour une bonne moitié d'entre eux le mécanisme mémoriel prévaut encore sur la réflexion pure et simple. Pour les stimuler et pour maintenir l'attention s'imposeront donc les techniques concrètes-intuitives aptes à lier leur intérêt aux choses vues, manipulées, entendues. En se fondant dès 12-13 ans sur un enseignement verbal et dès 14-15 ans sur un enseignement conceptuel, les méthodes traditionnelles n'entraînent pour la majorité que perte de temps. Par contre, la plasticité de la mémoire sera mise à profit pour fixer un certain nombre de dates et de faits destinés à servir de repères. De même le goût pour la vie des grands hommes résultant du développement affectif à composante émotionnelle entre 13 et 16 ans, incline à camper des types de héros de la pensée, du travail et de l'action aventureuse dans leur époque et dans leur cadre de vie propres, à condition de prendre toutes les précautions souhaitables (40).

Après 14 ans, la raison s'épanouit, le pouvoir de réflexion sur les choses et sur les gens, celui de coordination, d'abstraction et de généralisation se déploient. La mémoire continue à se développer, en particulier entre 13 et 16 ans, à la fin de la 14^e année, les garçons semblent retenir plus facilement que les filles. Mais vers les 14-15 ans, la pensée augmente graduellement son pouvoir d'abstraction. Les filles aiment la discussion et les débats, les garçons un peu moins. Ils usent plutôt des procédés de la logique affective. Progressivement, les adolescents surmontent leur égocentrisme, deviennent plus sociables, les activités de groupe les entraînent (40 bis).

Vers 16-17 ans, les jeunes gens se rapprochent à nouveau du réel. Ils s'intéressent aux causes, s'essayent à comprendre les problèmes. Ils sont de plus en plus attirés par les résonances de l'actualité sociale, économique, politique, artistique, religieuse. C'est le moment de mettre à l'épreuve leur esprit critique par l'analyse des témoignages et leur esprit de synthèse en opérant des coupes pour observer les traits caractéristiques de l'organisation de la société, de l'économie, les forces politiques, le mouvement des idées, l'enracinement des institutions, les causes profondes des mutations dans leur interaction réciproque et dans leur cohé-

(40) cfr DUYKABRTS, *L'école facteur d'équilibre ?*, dans *Hygiène mentale dans l'enseignement moyen*. Tournai, 1962. - SPECTHLIN R., *L'histoire et les intérêts des élèves*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. XII, n° 6, p. 53 - JONGES J. & VAN MOURIK, *Geschiedenis*, dans *Naar een nieuwe didactiek in de lagere school*, fasc. n° 7, p. 57-58, Groningue, Wolters, 1948. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 109. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, Bruxelles, Lamartin, 1933.

(40 bis) cfr GESELL A., c.a., *L'adolescent...*, p. 48 s.v., Paris PUF. 1965.

rence (41). L'histoire apparaît ainsi dans cette complexité qu'un esprit adulte peut seul saisir, mais avec laquelle, par une préparation méthodique, l'élève qui termine ses classes secondaires doit se sentir familier.

Certains réformateurs tendent de nos jours à renoncer à l'enseignement de l'histoire dans les classes supérieures. Ils méconnaissent grossièrement les conditions dans lesquelles l'enseignement de l'histoire peut apporter le plus à l'éducation. Ils la suppriment, en effet, au moment où l'élève possède assez de maturité pour en tirer le plus de profit. N'est-il pas étrange de refuser aujourd'hui cette science jadis réservée aux monarques, aux acteurs de la démocratie moderne ? (42).

6° *Les obstacles dus au caractère ou à la personnalité :*

parmi les nombreux systèmes proposés par les psychologues, la caractérologie basée sur les travaux de Heymans, Wiersma, complétée par René Le Senne et Gaston Berger, se fonde sur les propriétés suivantes : émotivité, activité, retentissement, ce qui permet de définir huit types.

1/ E.A.S., c'est-à-dire émotif, actif, secondaire ou *passionné* : doué d'une intelligence verbo-conceptuelle, il réussit généralement bien dans toutes les branches y compris en histoire. Il partage avec le E.n.A.S. (cfr ci-dessous) les meilleurs résultats scolaires.

2/ E.A.P., c'est-à-dire émotif, actif, primaire ou *colérique* : doué d'une intelligence concrète d'allure technique, attiré par les problèmes pratiques de la vie, — économiques et sociaux, par exemple —, et par tout ce qui est positif, il éprouve peu d'attrait pour les études abstraites ou de portée limitée. L'histoire révoquée ne l'intéresse pas, car il ne saisit pas les liens entre les faits lointains du temps et l'actuel qui le passionne. Pour ce futur homme d'action, l'enseignement de l'histoire doit avoir le caractère le plus concret : manipuler, observer est ici impératif ; cela impose l'usage de documents, d'auxiliaires audio-visuels à défaut d'un contact direct, toujours préférable.

Verbalisme et abstraction seront bannis et l'actualisation poussée sous forme de comparaisons constantes ou de rapprochements entre le présent et le passé.

3/ E.n.A.S., c'est-à-dire émotif, non actif, secondaire ou *sentimental* : doué d'imagination, il est attiré par l'histoire narrative, l'évocation historique vue comme tranche de vie vécue, la bio-

(41) cfr GESELL A., e.a., *L'adolescent...*, p. 491-493. - cfr BENDISCIOLI M. & BERARDI R., o.c., p. 117-120. - CHAULANGES, *L'enseignement de l'histoire et le document d'histoire locale*, p. 225. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire*, p. 50-52. - PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 101-104. - REINHARD M., *L'enseignement de l'histoire*, p. 42-43. - *Teaching history*, fasc. 23, p. 61-62.

(42) cfr PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 100-101.

graphie le séduit à condition d'être présentée dans ses aspects les plus brillants. Dans l'enseignement secondaire, ce type de caractère manifeste une inadaptation croissante envers les matières sociales et politiques dans leurs aspects positifs et envers les sciences mathématiques, les sciences expérimentales ou techniques, soit par manque d'intérêt, soit par l'effet d'une intelligence trop concrète, tournée vers les objets et principalement vers les êtres vivants pris dans leur individualité. L'histoire revêt à ses yeux un intérêt d'autant moindre qu'elle recourt davantage à l'abstraction, à la synthèse ou à des problèmes complexes. Ces traits se compliquent souvent d'un état dépressif. Il faudra donc lui consacrer beaucoup de temps. Son intérêt sera soutenu par l'usage de procédés concrets-intuitifs et imaginatifs.

- 4/ E.n.A.P., c'est-à-dire émotif, non actif, primaire ou *nerveux* : doué d'une intelligence de forme imaginative, il est esclave du moment. Mobile, instable, il se laisse vite séduire. Il ne travaille que stimulé par son intérêt affectif d'où son indifférence apparente. Les disciplines rationnelles ou abstraites ne le séduisent pas. L'histoire ne présentera pour lui d'intérêt que sous sa forme émotive : histoire poétique, histoire sentimentale, celle qui dominait dans les classes jadis. Considérée comme chantier de matériaux à analyser et de problèmes à débrouiller par la réflexion critique l'histoire le voit réticent. Peu apte à réprimer ses impulsions, il est porté à colorer ses recherches sentimentalement et à altérer, par conséquent, l'histoire étudiée. Le recours bien dosé à son intelligence imaginative et sensorielle, à ses tendances émotives permettra de redresser cette inclination et de lui inspirer du respect pour une histoire ni poétique, ni sentimentale. Extraverti, il participe volontiers au travail de groupe. Celui-ci peut constituer un facteur d'équilibre pour sa formation historique.

- 5/ E.n.A.S., c'est-à-dire non émotif, actif, secondaire ou *flegmatique* : doué d'une intelligence spécifiquement scolaire, il manifeste un bon contrôle personnel, un sens aigu du devoir, une vive curiosité. S'il possède un esprit ouvert, son intelligence se révélera systématique et systématisante. Elle apparaîtra comme la plus pure expression de l'intelligence verbo-conceptuelle. En histoire, comme ailleurs, les résultats seront favorables. Si, par contre, son esprit se montre étroit, il aura tendance à se perdre dans le détail, handicap majeur pour une histoire de synthèse.

Les démarches de la méthode historique auxquelles il sacrifiera volontiers, contribueront à modifier cette attitude, mais la spécialisation restera néanmoins son domaine.

- 6/ n.E.A.P., c'est-à-dire non émotif, actif, primaire ou *sanguin* : doué d'un caractère ouvert, il n'offre aucune résistance à l'action éducative. Toutes les branches lui sont ouvertes. Selon le type d'intelligence, on décèle la rapidité d'esprit, l'abondance des idées, le sens logique, la capacité d'abstraction, la concision, la précision, l'esprit d'observation, l'objectivité.

Attiré par le réel, le concret, il préfère y rester accroché malgré son aptitude au raisonnement abstrait. L'aspect négatif de cette riche nature procède de la primarité qui le pousse à la dispersion et l'incline à la nouveauté. Ce type d'élève requiert une discipline sévère. Celle-ci ne présente que peu de risque en raison de la disponibilité de ce personnage plus disposé à céder qu'à résister, en quoi il s'oppose à l'*émotif*.

- 7/ n.E.n.A.P., c'est-à-dire non émotif, non actif, primaire ou *amorphe* ; plié à la docilité dans le présent, il reste indifférent tant envers le passé qu'envers l'avenir.

Abandonné à lui-même, l'échec scolaire le guette ; convenablement suivi et encouragé, il pourra atteindre une activité satisfaisante. Pour le psychologue, l'amorphe apparaît comme le cas typique des déficients caractériels. Son intelligence est normale, parfois supérieure à la moyenne, mais le caractère est faible et mérite des soins. Le travail de groupe, les activités pratiques dûment dosées, axées sur l'actualisation peuvent donner de bons résultats.

- 8/ n.E.n.A.S., c'est-à-dire non émotif, non actif, secondaire ou *apathique* : voué souvent à l'insuccès scolaire comme le précédent, il présente cependant des dispositions pour l'histoire à condition qu'elle demeure dans le domaine du concret. Il ne s'agit pas d'un défaut d'intelligence, mais d'une absence générale d'intérêt justiciable davantage de la médecine que de remontrances ou de sanctions (").

Faut-il encore, après ces échantillons, démontrer l'effrayante complexité d'une population scolaire même homogène en apparence sur le plan social ou sur le plan culturel. Dans ce chaudron de sorcière se font et se défont des combinaisons et des dosages dans un bouillonnement continu. Il est rare, en effet, qu'un type totalement pur se dégage de l'ensemble. Tout est donc en nuances, en subtilités. Ceci impose au program-

(43) Sur tous ces problèmes, il conviendra de se référer aux ouvrages suivants : LE SENNE René, *Traité de caractérologie*, Paris, P.U.F., 1945. - BERGER Gaston, *Traité pratique d'analyse du caractère*, Paris, P.U.F., 1950. GAILLAT Roger, *Analyse caractérielle des élèves d'une classe par leur maître*, Paris, P.U.F., 1952. - GRIEGER Paul, *L'intelligence et l'éducation intellectuelle*, Paris, P.U.F., 1950. - ROBIN G., *Les difficultés scolaires chez l'enfant et leur traitement*, Paris, P.U.F., 1953. - TEINDAS G. & THIREAU Y., *La jeunesse dans la famille et la société moderne*, Paris, Ed. sociales, 1961, 2 vol. LE GALL A., *Les insuccès scolaires*, Paris, P.U.F., 1959. - NUTTIN J., *La structure de la personnalité*, Paris, P.U.F., 1965. Voir aussi BENDISCIOLI M. & BERARDI R., *L'insegnamento della storia*, p. 111-116. - Pour une étude fouillée, on consultera SHELTON W. H., *Les variétés de la constitution physique de l'homme*, Paris, P.U.F., 1950. - IDEM, *Les variétés du tempérament*, Paris, P.U.F.

mateur dans la définition des cadres d'enseignement, au professeur dans l'élaboration de ses choix, la plus grande souplesse dans l'approche des matières et dans l'application des méthodes ("), sans rompre toutefois avec la nécessaire cohésion des unes et des autres. La perspective désagréable de ne contenter personne restera dominante jusqu'à ce qu'on ait atteint à l'idéal de l'enseignement individualisé auquel il faut tendre.

PRECAUTIONS POUR UN PROGRAMME.

Ce qui précède nous amène à constater, et toute observation attentive le confirme, que l'histoire ne peut être enseignée fructueusement dans sa continuité qu'après une période d'initiation au cours de laquelle l'enfant aura été amené à prendre conscience de la réalité du passé, de son épaisseur et des changements que l'écoulement du temps a apportés au monde qui lui est commun. Cette initiation doit se faire en partant des réalités proches de l'enfant, concrètes, actuelles, familières en quelque sorte, dans le temps comme dans l'espace (").

Ce n'est que plus tard, qu'avec prudence, on abordera les notions plus diffuses de nation, d'Etat, de régime politique, de relations étrangères. Plus tard encore, on accordera à l'histoire des idées, à celles des sciences, à celle des religions et des institutions, à celle de l'économie et des finances, une attention qui suppose plus de maturité ("). Tout se passe, en effet, comme si l'apprentissage de l'histoire était une œuvre de nature par laquelle petit à petit se découvre l'Histoire. Bien plus que de suivre un plan d'action pareil à celui de l'historien professionnel, il s'agit d'abord de s'initier à l'intelligence de l'Histoire sans objet préconçu. L'enfant, l'adolescent apprend l'histoire davantage en mûrissant qu'en voulant ("). L'acte de volonté doit venir du pédagogue et se manifester par l'adaptation de ses choix et de ses méthodes.

Si bizarre que cela paraisse, toutes ces constatations ne sont pas neuves (48). Pionnier de l'*Education nouvelle*, Roger Cousinet estime que la prise de conscience de l'enfant affecte le processus suivant :

Première étape :

- besoin de se loger, l'histoire de l'habitation,
(maison, mobilier, chauffage, éclairage) ;

(44) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire*, p. 79-80.

(45) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire, conseils et suggestions*, p. 51, Paris, Unesco, 1953. - « L'histoire locale conçue comme motivation basée sur la paroisse (commune), le régime seigneurial, la toponymie, l'anthropologie culturelle, l'histoire des familles éveillent depuis longtemps un vif intérêt », cfr WILLIAMS A., *The teaching of history*, dans *History*, t. XVI, p. 234-235 - Voir aussi BERARDI Roberto, *L'histoire locale dans le contexte européen*, dans *Cahiers de Clio*, t. 23, Bruxelles, Labor, 1970.

(46) cfr REINHARD Marcel, *L'enseignement de l'histoire et ses problèmes*, p. 34-35, Paris, P.U.F., 1957.

(47) DELCHAMBRE L., *L'enfant et l'histoire dans Nouvelle revue pédagogique*, t. 10, p. 89-90, Tournai 1954. - Voir aussi à ce propos LALLEMAND José et PINPURNIAUX Paule o.c. Mons, 1971.

(48) cfr L'HOPITAL M., *L'enseignement de l'histoire dans les lycées et les Collèges de l'Académie de Montpellier*, dans *L'enseignement secondaire*, année 1909, p. 91.

- besoin de se vêtir, l'histoire du costume,
(masculin, féminin, enfantin, uniformes) ;
- besoin de transport, histoire des moyens et des voies de communication,
(terre, eau, air, poste, cosmos) ;
- besoin de s'instruire, histoire des écoles,
(installations scolaires, programmes enseignés) ;

Deuxième étape :

- besoin d'obtenir des produits du sol, histoire de l'agriculture,
(locale, lointaine, procédés, instruments, produits importés, produits exportés) ;
- besoin de produire des objets fabriqués, histoire du travail,
(industries, techniques, productions, travailleurs) ;
- besoin d'échanger, histoire du commerce,
(achats, ventes, organisations monétaires, relations économiques internes).

Troisième étape :

- besoins sociaux, histoire sociale et politique,
(ordonner les relations : administration ;
assurer les relations : justice, droit ;
développer les relations : politique).
- besoin de profiter des découvertes, histoire des inventions,
(inventeurs, figures de proue, conducteurs d'hommes, savants).

La prise de conscience se manifeste par une curiosité que l'on peut aider à apparaître, mais qu'il n'est utile de satisfaire que quand elle existe. Jusqu'alors, il vaut mieux s'abstenir ⁽⁴⁹⁾.

Par sa richesse, l'histoire fournit une multitude de centres d'intérêt, En raison notamment de cette curiosité envers le passé caractéristique de la race humaine, un enseignement historique méthodiquement mené en fonction du niveau de compréhension, des aptitudes, des goûts des élèves, ainsi que du but éducatif poursuivi, a toute chance de réussir. Or, que doivent connaître du passé les élèves pour comprendre le présent, vivre en homme conscient et libre, au sein d'une collectivité harmonieuse, se former un esprit international ?

(49) *cf* COUSINET R., *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, p. 89-94. Nous avons adapté en nous inspirant d'Ovide DECROLY et des 4 besoins fondamentaux définis dans son livre *Vers l'école renouvelée*, Bruxelles, Office de publicité 1921. Ce n'est pas d'hier !

Le tableau ci-dessous nous donne quelques suggestions qui rejoignent les données précédentes :

1° *comme individu* :

- a- connaissances à acquérir : l'évolution des besoins divers,
 - se nourrir, se vêtir, circuler ;
 - se défendre, communiquer ;
 - travailler, gagner sa vie élever sa famille.
- b- où acquérir ces connaissances :
 - histoire régionale (centres d'intérêt) ;
 - histoire des civilisations (centres d'intérêt).

2° *comme être social* :

- a- connaissances à acquérir : les notions d'administration de justice, de classes sociales, de professions, de droits et de devoirs réciproques.
- b- où acquérir ces connaissances ?
 - histoire sociale ;
 - histoire politique ;
 - histoire économique.

3° *comme citoyen* :

- a- connaissances à acquérir : les efforts consentis pour atteindre ou pour conserver la dignité de citoyen, l'intégrité nationale, les relations avec l'extérieur.
- b- où acquérir ces connaissances ?
 - histoire nationale et internationale ;
 - histoire bataille et diplomatique ⁽⁵⁰⁾.

Les deux grilles ci-dessus reposent sur une progression dont les degrés s'accordent avec les étapes du développement psycho-pédagogique. Elles s'appliquent à la tranche d'âge allant d'environ 10 ans à environ 15 ans.

Au départ, les enfants ne s'intéressent point aux idées, elles leur sont étrangères. Ils s'intéressent aux choses qu'ils ont besoin de connaître pour en tirer les idées qui formeront leur esprit. Du point de vue

(50) Adapté d'après SAINT VITEUX J., *L'histoire nationale à l'école primaire*, dans *Cahier de pédagogie et d'orientation professionnelle*, t. 14, p. 139.

de l'enfant, l'histoire pourrait donc se définir : « L'étude de l'action du temps sur les choses » ⁽⁵¹⁾. Ceci explique peut-être le succès des « *Etudes sociales* », combinaison d'histoire, de géographie, d'économie, de civisme, dont se prévalent aujourd'hui les programmes de nombreux pays. Le procédé ne constitue pas une fin en soi mais résulte d'un principe de méthode. Celle du thème topique est bien ajustée à la croissance de l'intelligence ⁽⁵²⁾. C'est l'avis de pédagogues japonais aussi qui, assurent-ils, préfèrent les *Etudes sociales* à « l'enseignement chronologique et systématique de l'histoire ». Ils justifient leur opinion par la nécessité de compréhension par les élèves. Ils opposent culture générale et encyclopédisme, car « il est difficile de fixer la quantité de culture générale, cette quantité ne pourrait être fixée sans relation avec la qualité de la culture générale, or celle-ci dépend de la manière dont on est capable d'en user » ⁽⁵³⁾. L'aspect éducatif l'emporte évidemment. Qui ne saisit combien l'*histoire des choses*, par exemple, vue comme l'une des bases de la vie des peuples peut apporter au développement de l'esprit international. Sans rien abdiquer de l'histoire dans son ensemble, il convient ici de montrer en quoi se rejoignent tous les hommes et sauvegarder ainsi la dignité, même des plus humbles ; les distinctions, les oppositions viendront plus tard. Par cela même qu'elle est nécessairement internationale, par cela seul, l'histoire des choses enseigne la solidarité, « comme l'histoire politique enseigne le nationalisme » ⁽⁵⁴⁾.

Depuis quatre ans des expériences ont été menées dans un grand nombre d'écoles belges pour vérifier l'efficacité d'un programme d'enseignement thématique inspiré de ce qui précède ⁽⁵⁵⁾. Elles en ont pour bonne part démontré le bien fondé, en dépit des oppositions généralement issues de milieux très mal informés. L'intérêt manifesté par les élèves est vif, les résultats sont positifs en ce qui concerne l'acquisition d'un savoir-faire, les connaissances restent fixées et sont utilisées judicieusement par les élèves eux-mêmes ⁽⁵⁶⁾.

(51) COUSINET R., *L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle*, p. 82, Paris, 1950. - De même, voir les principes du travail historique à l'école primaire, dans *Esprit international et enseignement de l'histoire*, p. 104, Paris, 1922. - Voir aussi DELCHAMBRE L., *L'enfant et l'histoire*, dans *Nouvelle revue pédagogique* t. X, p. 94-95, Tournai, 1955. - Voir SAINT VITEUX J., *L'histoire nationale à l'école primaire*, dans *Cahiers pédagogiques*, t. 14, p. 138. - Voir SPECHLIN R., *L'histoire et les intérêts des élèves*, dans *Cahiers de pédagogie*, t. XII, n° 6, p. 54-55. - *Teaching history*, fasc. 23, p. 51, Londres, 1952. - VERNIERS L., *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire et à l'école normale*, p. 50-52, Bruxelles, 1933.

(52) *The teaching of history*, p. 21, Cambridge, 1952.

(53) SHIGEMATSU T. et UEDA K., dans *Internationale Jahrbuch für Geschichtsunterricht*, t. III, p. 79-81, Braunschweig, 1954.

(54) COUSINET R., *Les principes du travail historique*, ..., p. 104-105.

(55) cfr VAN SANTBERGEN R., *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Cahiers de Clio*, t. XV, p. 87-101, Bruxelles, 1968.

(56) cfr LAMBRETTE D., *Considérations relatives à une expérience*, dans *Cahiers de Clio*, tome 25, p. 130-136, Bruxelles, 1971. - DIGNEFEE M.L. & J.P., *Initiation à la vie familiale, sociale, économique, civique et politique*, dans *Education*, n° 128, p. 43-78, Bruxelles, 1971. - GHODSI-JOSSE S., *Essai d'initiation progressive au travail en équipe en première renoué*, dans *Information liaison, Enseignement secondaire renoué*, n° 15, p. 14-29, Bruxelles, Min. Ed. Nat.; Administration des Etudes, 1971. - VAN SANTBERGEN R., *Pour une méthode thématique d'enseignement de l'histoire*, dans *Education et culture*, n° spécial Histoire, Strasbourg, 1971. Voir aussi ici même p. 50-60.

ET L'HISTOIRE ?

A juste titre et de bonne foi, certains historiens ont pu s'inquiéter et s'inquiètent encore de ce que devient l'Histoire dans cette affaire; d'autres se sont insurgés au nom de l'histoire « chronologique ». Aux premiers nous dirons qu'il n'est rien de changé à l'histoire considérée dans son ensemble. Celle-ci demeure. Pourrait-il y avoir d'histoire autre que globale ? Il n'est question ici que d'une autre manière de l'aborder. Quant aux autres, il importe de dissiper une illusion dont ils pourraient être eux-mêmes les victimes. S'ils font allusion au caractère évolutif, donc chronologique de l'histoire, qu'ils se rassurent. Il n'y est pas touché. Pourrait-il y avoir d'histoire sans chronologie ? S'ils s'attachent par contre à une méthode strictement chronologique d'enseignement de l'histoire globale, alors nous refusons de les suivre.

Certes, cette méthode apparaît aux yeux de beaucoup d'historiens comme la seule ligne scolaire orthodoxe d'approche de l'histoire. Elle tire surtout ses vertus de son ancienneté, car aux yeux d'un nombre croissant d'historiens pédagogues elle présente de grands inconvénients (« bis »).

Les principaux arguments avancés pour la défendre, c'est qu'il ne faut pas trahir l'histoire qui ne peut être que totale, c'est que aussi, suivant l'ordre naturel des événements, cette histoire « chronologique » rendrait l'élève apte à saisir aisément le sens du temps. Ce sont là des déclarations parfaitement contestables. Elles reposent soit sur une certaine inertie due à la formation des maîtres d'histoire où l'accent est mis essentiellement, sinon exclusivement sur la spécialité scientifique, de qualité d'ailleurs indiscutable, et très accessoirement sur l'aspect pédagogique, soit sur l'absence de manuel ou de matériel didactique approprié aux besoins nouveaux.

Pour ce qui est du sens du temps, cette méthode dite « chronologique » le favorise très peu, car si elle suit le cours méthodique de l'histoire, elle néglige de suivre la croissance de l'esprit de l'élève à qui on l'applique. Les artifices utilisés sur le plan didactique depuis de longues années pour pallier ses défauts (57) n'ont que mieux souligné ses inconvénients. Il est difficile de former lorsque la matière reste encyclopédique, il est difficile de fortifier le raisonnement lorsque l'inaptitude à comprendre certains faits entraîne à une mémorisation stérile. Il est difficile de donner le sens de la durée lorsque l'on ne saisit pas la dimension des intervalles séparant des dates, même parfaitement restituées. Cette notion de durée et, surtout, la notion de l'écoulement du temps historique n'apparaît que relativement tard chez les êtres humains moyens. L'élève voit le plus sou-

(56 bis) DANCE E.H., *La place de l'histoire...*, p. 42-44, Paris, Bourrellier, 1979.

(57) Voir les instructions méthodologiques annexées au programme d'histoire belge en 1948; *Instructions concernant la réforme de l'enseignement moyen. Histoire*, 3^e éd., Bruxelles, Min. Ed. Nationale, Administration des Etudes, 1960.

vent l'histoire comme un panorama sans relief ni perspective où les relations de cause à effet ne lui sont pas sensibles et où l'ordre de succession est davantage celui des chapitres du manuel que celui du calendrier ⁽⁵⁸⁾. La méthode dite « chronologique » ne favorise pas spécialement les exercices relatifs au temps, à la durée, aux notions de succession, de simultanéité, d'antériorité ou de postériorité. Or, la pratique constitue de fait le seul stimulant pour développer et fixer la connaissance des catégories temporelles ⁽⁵⁹⁾.

Aussi, le sens du temps est-il bien plus nettement perçu grâce à une méthode d'approche thématique diachronique, encore que les expériences en cours mettent en évidence les difficultés tout en multipliant les réussites. Pour le reste, s'il se produit au départ des anachronismes, ils sont progressivement éliminés par un retour continu sur soi-même et sans que soit contrarié l'éveil de l'humanité latente dans l'enfant. « Il ne faut pas brûler les étapes, et trop d'explications risqueraient fort d'empêcher le charme d'opérer. Or, il faut avant tout, ne l'oublions pas, que même dans les heures réservées à la « discipline » de l'histoire, l'histoire soit un charme (*carmen*) » ⁽⁶⁰⁾. L'enthousiasme constaté parmi les élèves de la plupart des classes expérimentales belges n'en serait-il pas une expression ?

Pour ce qui est de l'histoire totale, insistons encore sur le devoir impérieux que s'imposent les partisans de cette méthode thématique de mettre en place une charpente historique cohérente, grâce à des matériaux de mieux en mieux ajustés, figués même ⁽⁶¹⁾. Point de cloison donc entre les diverses étapes du processus, moins d'hiatus donc entre les divers points de vue auxquels cette méthode place successivement et complémentirement l'enseignement. Toutes les données, toutes les activités doivent former un ensemble cohérent. Les réactions des événements les uns sur les autres, l'interaction des influences historiques et géographiques sont découvertes par les élèves eux-mêmes guidés par le professeur. Celui-ci engage l'élève à trouver les liens entre les idées dégagées par l'école et le monde où l'homme est appelé à vivre.

Cette tâche est, certes, l'une des plus dangereuses, l'une des plus difficiles, mais aussi l'une des plus exaltantes du métier scolaire ⁽⁶²⁾. Elle vise à révéler l'homme dans l'homme. Elle répond au regret de Maurice

(58) PETER HILL C., *L'enseignement...*, p. 27. - *The teaching of history*, p. 20, - cfr opinion de Piaget.

(59) L'âge de douze ans apparaît comme la charnière à partir de laquelle des progrès sont réalisables à condition d'y apporter sous forme d'exercices constants, une attention soutenue; cfr HENRIOT J., *L'enfant devant l'histoire*, p. 204, Saint-Cloud, 1959. - Voir aussi GESELL A., c.a. *L'adolescent de dix à seize ans*, p. 523-524, Paris, P.U.F., 1965.

(60) MEYLAN L., *Humanités et personne*, p. 132, Neuchâtel, 1944.

(61) Voir à ce propos CORIJN H., *Enkele aspecten van het geschiedenis onderwijs*, p. 23, Anvers, 1963. - Les instructions concernant la Rénovation de l'enseignement secondaire en Belgique, circulaire du 14 juillet 1970, n° 7/992/1/8, de l'Administration des études, Bruxelles, Min. Ed. Nationale.

Milhaud constatant chez les jeunes gens de dix-huit ans « une personnalité moins accusée... qu'à douze ans, ils sont comme s'ils avaient passé sous le rouleau du laminoir... » (62). Elle implique chez le maître une intégrité dont devra répondre sa formation scientifique et professionnelle.

Ajoutons pour terminer que cette façon d'aborder l'histoire aide à mettre en évidence les rapports de l'histoire avec les autres matières des programmes. L'histoire n'est-elle pas, en effet, moins une science qu'une façon d'aborder l'étude des autres sciences (63). Pour l'unité de l'enseignement voilà un fait qu'il est bon de ne jamais oublier.

René VAN SANTBERGEN.

(62) *cf.* *The scope and aims of history teaching*, dans *History*, t. IX, p. 220, Londres, 1926.

(63) *La réforme de l'enseignement secondaire*, p. 67.

(64) PETER HILL C., *L'enseignement de l'histoire...*, p. 18, Paris Unesco, 1953. Voir VEYNE P., *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971.

LEÇONS-TYPES.

L'HOMME FABRIQUE.

LES PREMIERS OUTILS DE L'HOMME

ET LES ANCIENNES ENERGIES.

(1^{re} année, 1^{er} degré, E. S. Rénové)

Avant-propos.

Le thème « L'Homme fabrique » permet d'aborder des notions à la fois concrètes et générales. Celles-ci se retrouvent tout au long de l'évolution chronologique étudiée dans les autres degrés. Par la richesse des données fondamentales envisagées, il se révèle essentiel pour les élèves qui quitteront l'enseignement à l'âge de 16 ans. Il a semblé opportun de le traiter dès la première année du degré d'observation de l'enseignement secondaire rénové, vu son caractère particulièrement concret.

La comparaison de ces leçons — système diachronique — 1^{er} degré, avec le sujet « Conquêtes essentielles de l'homme au cours de la préhistoire » — système synchronique — 2^{me} degré — (que nous publions pp. 99 et sq) révélera la complémentarité des matières enseignées dans les deux premiers degrés. On constatera à l'évidence la méthodologie spécifique à chaque niveau.

L'application systématique des méthodes inductives nécessite l'existence d'un matériel didactique approprié mis à la disposition de l'élève. Celui-ci a été réalisé par un groupe de professeurs travaillant dans un esprit de collaboration étroite.

Pour assurer le contact le plus concret possible avec la matière à enseigner, il leur a paru indispensable de prévoir un maximum d'exercices. Ceux-ci, mis à part des documents de base et des questions de synthèse, sont laissés à l'appréciation de chaque professeur qui les choisira en fonction du niveau socio-culturel de la classe et de l'intérêt manifesté par les élèves.

Des notions chronologiques forment la base essentielle de ce thème ; dès lors l'usage de lignes du temps individuelles et collective s'avèrent indispensables.

Il convient que ces bases chronologiques soient complétées par des données géographiques qui seront notées sur des planisphères muets — collectif et individuels.

Enfin, de nombreux exercices de comparaison de documents contribuent utilement au développement de l'esprit d'analyse et de synthèse ainsi que du sens de l'abstrait.

BIBLIOGRAPHIE.

L'Aventure humaine, encyclopédie des sciences de l'Homme, Ed. de la Grange-Batellière, Paris, Genève et Kister, 1967.

Histoire générale des Techniques, sous la direction de M. Daumas, P.U.F., Paris, 1962.

Histoire générale du Travail, sous la Direction de L.H. Parias, Nouvelle Librairie de France, Paris, 1959.

Histoire universelle, sous la direction de R. Grousset et E.G. Léonard, N.R.F., Gallimard, Encyclopédie de la Pléiade, Paris, 1956.

HOWELL F., *L'homme préhistorique*, Time Life, New York, 1966.

DAVIDSON, *Les royaumes africains*, Time Life, coll. Les grandes époques de l'homme, New York, 1967.

KLEMM F., *Histoire des techniques*, Payot, Paris, 1966.

CERAM, *Aventure de l'archéologie*, Documentation pédagogique française, la Préhistoire, 1954, 1955.

Bibliothèque du Travail, octobre 1957.

Documentation photographique française - la Préhistoire - juillet 1965.

Documents pour la classe - la Naissance de la grande industrie, février 1970.

Illustration de notre passé, la Renaissance du Livre, Bruxelles, 1967.

Le Courrier de l'Unesco, Paris, 1963, 1965.

Esso magazine.

HAYT Fr., *Formation historique*, cycle d'observation, Coll. Roland, Wesmael Charlier, Namur, 1970.

MICHEL G. et DORCHY H., *Temps modernes et contemporains*, Sciences et Lettres, Liège, 1965.

MATERIEL UTILISE.

Diapositives.

Textes.

Schémas.

Carte pour les localisations spatiales.

Ligne du temps.

Remarque : Tous les mots représentant une difficulté sont recherchés, mais seuls les mots qui concernent les notions étudiées doivent être notés par toute la classe dans un répertoire *ad hoc* et consignés dans un fichier de vocabulaire collectif.

A. LES PREMIERS OUTILS DE L'HOMME.

1. Au Paléolithique.

Documents Iconographiques : au choix.

- outils de pierre
- nucléus, lame et percuteur
- outils en os et en bois de renne

Exercices : n° 1 à 5. Voir pages 90 et sq.

A retirer :

La grande diversité des outils, quant à leurs matières, leurs volumes et leurs formes adaptées à l'usage voulu.

2. AU NEOLITHIQUE.

a) Evolution des outils de pierre.

Documents Iconographiques : au choix.

- outils polis et polissoir
- arc à forer
- site de Spiennes
- l'homme d'Obourg

Exercices : n° 6 à 10.

A retirer :

Les modifications intervenues, le début d'industrialisation et l'importance des sites préhistoriques de la Belgique.

b) La céramique, le tissage.

Documents Iconographiques : au choix.

- poteries
- village de Biskupin en Pologne
- ancien métier à tisser

A retirer :

Les nouvelles techniques au néolithique.

c) L'utilisation des métaux.

Schéma 1.

Métal	Température de fusion	Résistance	Date
or	1063	nulle	?
cuivre	1100	trop malléable	— 8000
bronze (cuivre, étain)	1232	moyenne	— 2000
fer	1535	bonne	— 1200

d'après F. KLEMM, *Histoire des techniques*, Payot, Paris 1966.

A retirer :

La date approximative de l'utilisation des principaux métaux ; le rapport existant entre la température de fusion d'un minerais et la date de l'utilisation du métal ; la relation entre la température de fusion du minerais et la résistance du métal.

Documents Iconographiques :

- outils et armes en bronze et en fer ;
- valves de moule pour la fonte du bronze, provenant de El Azgar (Espagne).

Exercices : n° 11 et 12. Voir page 95.

A retirer :

L'importance pour l'homme de l'acquisition de la technique du travail du métal.

B. LES ANCIENNES ENERGIES.

1. L'ENERGIE... (1).

Documents Iconographiques :

- mineur néolithique.

Exercice : n° 13.

Texte 1 Stonehenge.

Stonehenge est le sanctuaire préhistorique le plus célèbre d'Europe, il est visité chaque année par près de 500.000 personnes. Sa construction a débuté en 2200 AJC. Il se caractérise par plusieurs rangées concentriques de menhirs.

1 Le titre est à compléter par les élèves après analyse des documents.

L'un des faits les plus remarquables est la manière dont les constructeurs de Stonehenge ont réussi à accomplir des transports et des levages considérables et en ne comptant que sur les muscles humains comme source d'énergie...

Le transport des pierres bleues du Pembrokeshire à Stonehenge est l'une des réussites les plus remarquables de l'homme préhistorique d'Europe. Les constructeurs de Stonehenge déplacèrent environ quatre-vingts pierres, d'un poids total de plus de cent tonnes sur une distance de 230 km à vol d'oiseau. On croit qu'on utilisa des bateaux et des radeaux sur le plus grand parcours possible. Les pierres étaient probablement chargées sur des radeaux. Ces derniers munis de rameurs se dirigeaient vers l'embouchure de l'Avon, là dans le canal de Bristol les pierres étaient prises en charge sur des bateaux constitués par plusieurs pirogues creusées dans des troncs d'arbres et sur lesquels une plateforme servait de pont. Les bateaux de ce genre peuvent flotter, même chargés, sur des rivières peu profondes où les radeaux échoueraient. En mer, toutefois, les radeaux seraient plus sûrs parce que ne pouvant couler.

Sur route, les pierres devaient être attachées à un énorme traîneau qu'on déplaçait sur une voie de roulement placée à l'avant. Il faut six hommes pour porter chaque rouleau pendant que d'autres maintiennent en place, à l'aide de leviers de bois, les rouleaux sur lesquels est tiré le traîneau. Pour tirer la pierre montée sur le traîneau, il faut au moins 50 hommes sur terrain plat et au moins 250 pour la pente la plus raide.

D'après « Qu'est-ce que Stonehenge ? », guide préparé par le professeur ATKINSON et édité par Her Majesty's Stationery Office, 1969.

Document Iconographique :

- Egypte : bas-relief d'un tombeau d'un pharaon du 2ème millénaire, transport d'une statue d'albâtre de 6,75 m de haut.

A retirer :

La réalisation des constructions mégalithiques est la résultante de l'exploitation de l'énergie des groupes humains.

Documents Iconographiques :

- machine élévatrice romaine d'architecture
- cage à écureuil (tableau de Memling)
- construction de l'hôpital de la Salpêtrière à Paris
- labour au Laos
- labour au Pérou.

A retirer :

L'énergie humaine aidée de serviteurs mécaniques depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours dans les pays en voie de développement. (Le professeur en fait rechercher les raisons.)

2. L'ENERGIE... (1).

Documents Iconographiques :

- monument d'Igel
- battage du blé en Egypte
- noria
- meule de Pompéi
- araire en Egypte ancienne
- araire contemporain en R.A.U.
- moissonneuse trévière
- charrue « Vieil Rentier d'Audenarde »
- animal de trait antique
- animal de trait au XV^e siècle
- joug de cou en Italie aujourd'hui
- charrette turque traînée
- animaux de trait et de bât

Exercices : n° 14 et 15. Voir page 97.

A retirer :

Les diverses utilisations de l'énergie animale dans le monde depuis l'antiquité jusqu'à nos jours ; la concurrence existant entre l'exploitation de ces deux types d'énergie.

3. L'ENERGIE... (1).

Documents Iconographiques :

- moulin à eau du XV^e siècle
- atelier d'un fabricant de papier de chiffon (gravure du XVI^e siècle) : rôle de la roue à aubes
- coupe d'une mine de charbon
- marteau pilon

1 Le titre est à compléter par les élèves après analyse des documents.

Exercice : n° 16. Voir page 98.

Texte 2.

Article « machine » de l'Encyclopédie (18').

Il y a pareillement plusieurs machines hydrauliques, c'est-à-dire qui ont leur mouvement par le moyen de l'eau, et qui servent pour le sciage du bois, pour forer les pièces d'artillerie, les canons des fusils, pistolets et autres petites armes, pour polir et limer ces canons et les lames d'épées ; d'autres encore qui donnent le mouvement aux soufflets des fonderies et forges où se fondent et se forgent toutes sortes de métaux.

4. L'ENERGIE... (1).

Documents Iconographiques :

- bas-relief égyptien (— 1300) : bateau
- moulin à vent (Vieil Rentier d'Audenaerde)
- caravelle.

A retirer du 3 et du 4 :

Les diverses utilisations des machines mues par ces énergies, les inconvénients et les avantages par rapport aux énergies précédentes ; les principes de leur fonctionnement et les époques approximatives de leur utilisation.

UN EXEMPLE DE QUESTIONS DE SYNTHESE.

A. LES PREMIERS OUTILS DE L'HOMME.

1. Au Paléolithique.

- 1) Comment les hommes du Paléolithique réalisaient-ils leurs outils ? Quels étaient les usages de ces derniers ?
- 2) La durée de cette période est-elle la même partout ? Justifiez votre réponse.
- 3) Dans l'état actuel de nos connaissances, recherchez dans quelles régions on a retrouvé des vestiges paléolithiques.

1 Voir note 1, p. 86.

2. Au néolithique.

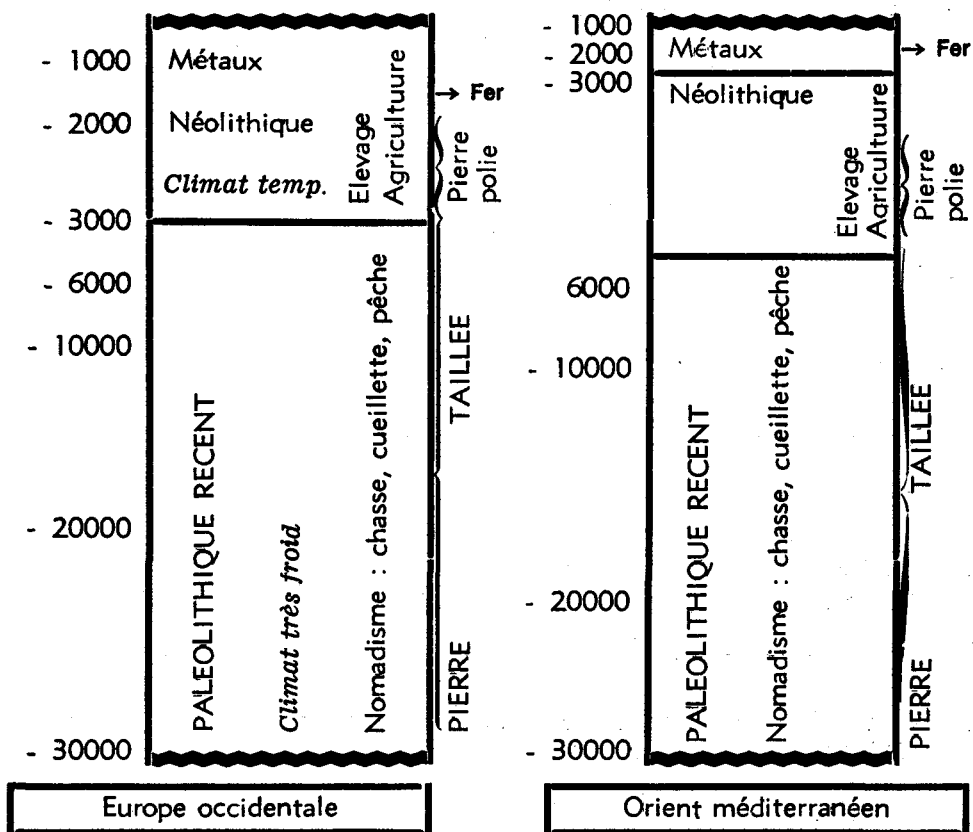
- 1) Quelles sont les matières successivement travaillées par les hommes de la préhistoire ? Déterminez les grandes périodes correspondant à l'utilisation de ces matières.
- 2) Constatez-vous une évolution entre le Paléolithique et le Néolithique du point de vue des activités des hommes ? Expliquez.

B. LES ANCIENNES ENERGIES.

- 1) Quels sont les différents types d'énergie que l'homme a utilisés ?
- 2) Comment peut-on expliquer la construction de monuments colossaux à l'époque préhistorique par des sociétés n'utilisant que l'énergie humaine ?
- 3) Malgré les nombreux progrès techniques réalisés, l'utilisation de l'énergie humaine demeure fondamentale dans les sociétés des pays en voie de développement. Pourquoi ?

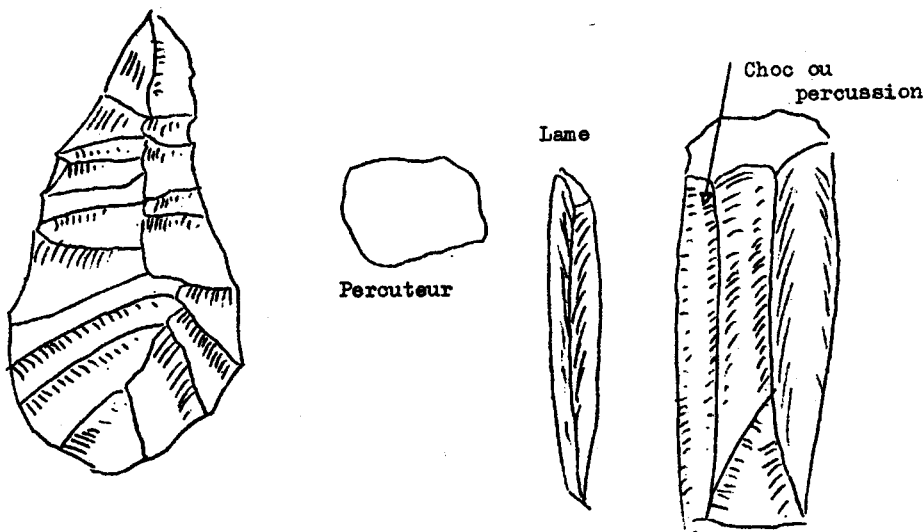
EXERCICES.

1. Ligne de temps.



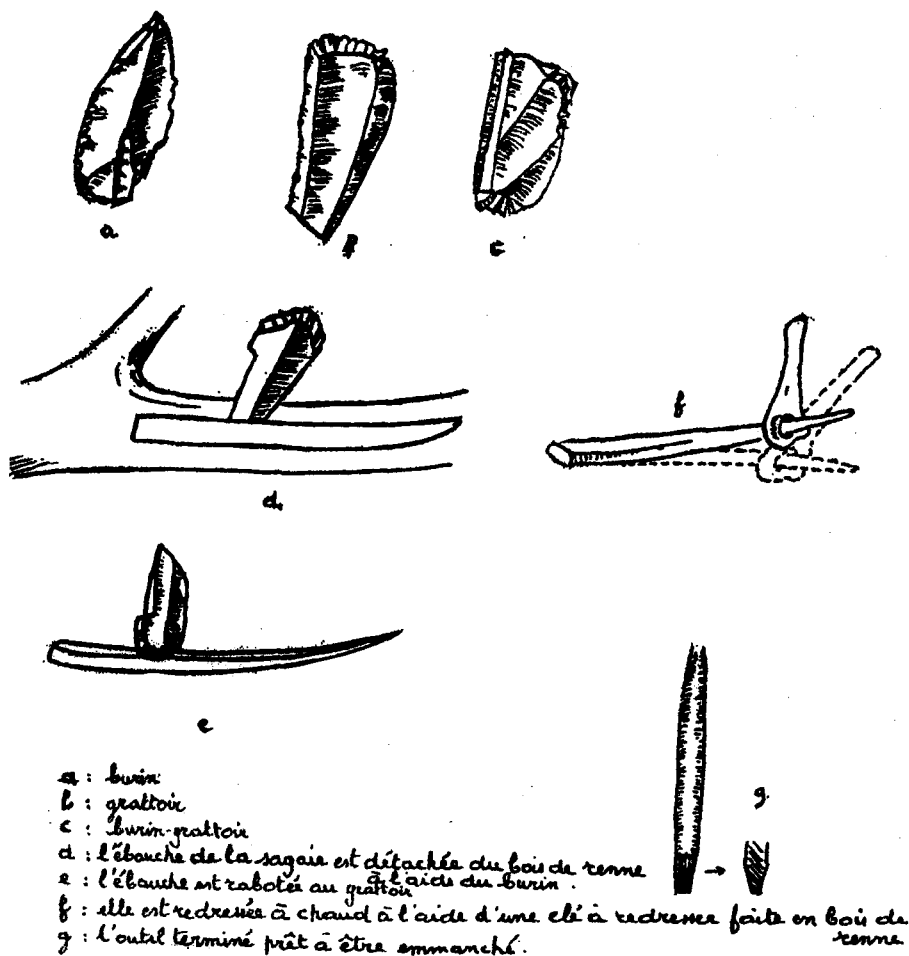
- 1) Quel nom a-t-on donné à la période pendant laquelle l'homme utilisait des outils de pierre taillée ?
- 2) Quel nom a-t-on donné à la période pendant laquelle l'homme utilisait des outils de pierre polie ?
- 3) Etant donné que ces deux mots savants sont composés de mots *paléos* : ancien
neos : nouveau
lithos : pierre
comment expliquez-vous l'utilisation de ces deux mots ?
- 4) Le paléolithique a-t-il cessé partout au même moment ? Justifiez.

2. Croquis : Taille de la pierre.



- 1) Expliquez avec quoi l'homme primitif fabrique ses outils ?
- 2) A quoi sert la pierre ronde appelée percuteur ?

3. Le traitement des os de renne pour en faire des outils.



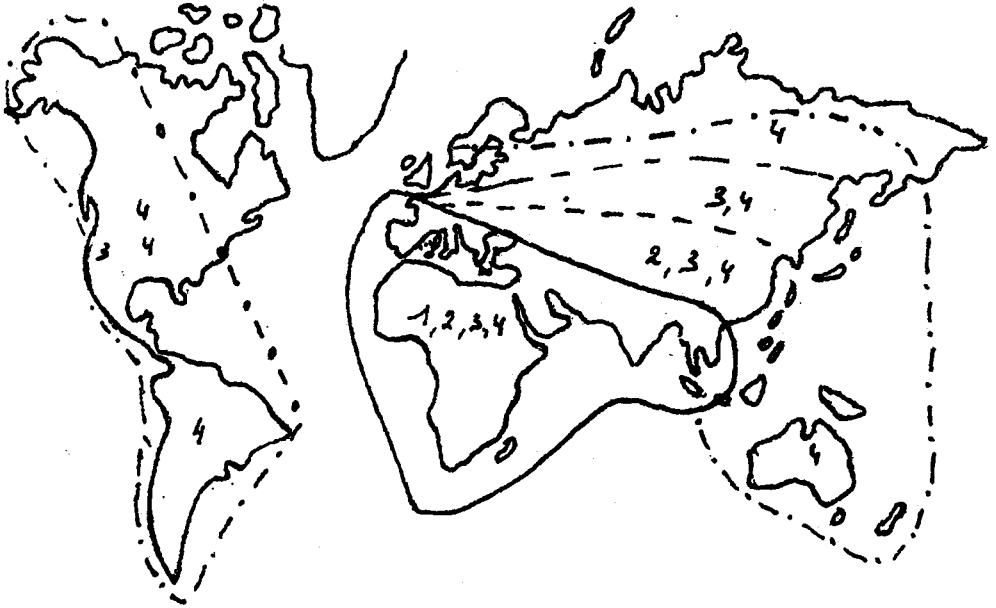
- 1) Expliquez d'après le croquis comment le bois de renne était travaillé pour en faire, d'après notre dessin, une sagaie.

4. Carte des sites paléolithiques de l'Europe.



- 1) Comment expliquez que les préhistoriens aient appelé certains types d'homme, homme de Neanderthal, homme de Cro-Magnon etc. ?
- 2) Quels sont les pays européens les plus riches en vestiges de l'époque paléolithique ? Lequel particulièrement et quelle partie de ce pays ?

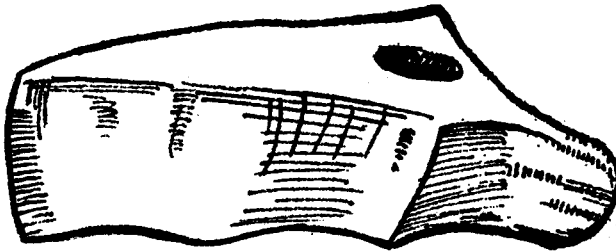
5. Les grandes phases de l'évolution technique de l'homme du paléolithique au néolithique.



1. Paléolithique ancien
2. Paléolithique moyen
3. Paléolithique récent
4. Néolithique

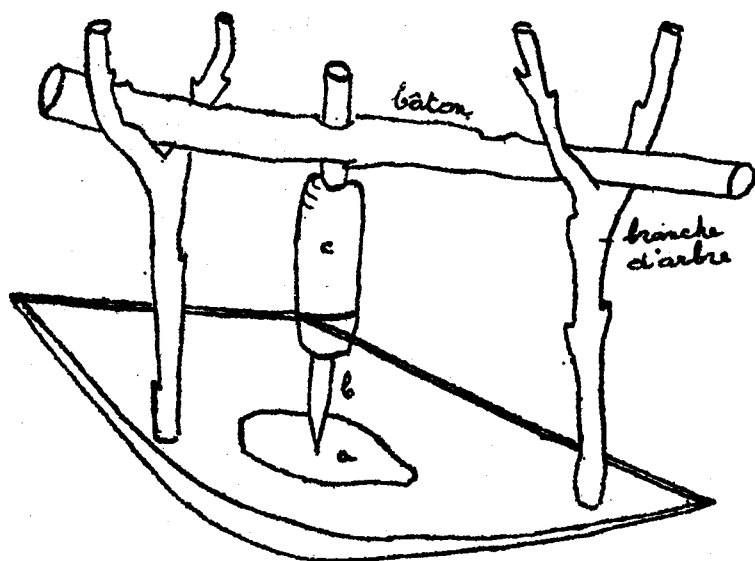
- 1) L'utilisation de l'outillage de pierre est-il une technique locale ou universelle ?
- 2) Dans quelles régions du monde a-t-on retrouvé les plus anciens vestiges du travail de la pierre ?

6. Hache néolithique.



1. l'emmanchement est-il un progrès ? Justifiez votre réponse.

7. Arc à forer.



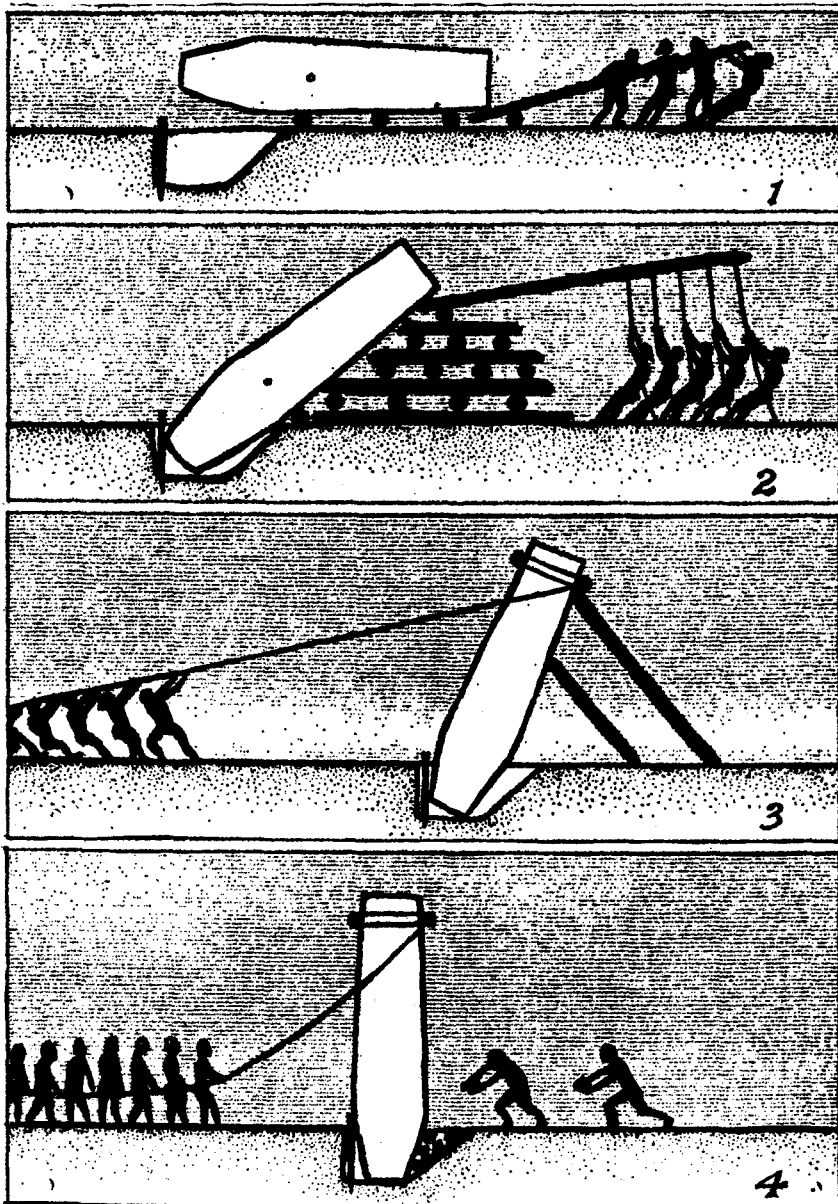
- a) pierre à trouser
- b) perçoir
- c) pivot

- 1) Expliquez-en le fonctionnement.
8. Observez la photo du site de Spiennes.
Comment appelez-vous une installation souterraine établie pour l'extraction ?
Connaissez-vous d'autres produits du sous-sol qui sont actuellement extraits de cette façon ?
9. D'après la carte des couches géologiques de la Belgique et la carte des sites préhistoriques de la Belgique, dans quels types de sols trouvons-nous le plus grand nombre des vestiges préhistoriques ?
Comment expliquez-vous ce phénomène ?
10. D'après les cartes 2 et 3 de l'Atlas Hayt relatives au peuplement de la Babylonie et des grands centres culturels du 3ème millénaire, les civilisations agricoles du néolithique se sont-elles développées dans le même type de régions que celui décrit dans l'exercice 4 ?
11. D'après le schéma I, dans quel ordre les métaux furent-ils successivement utilisés par les hommes ? Voir page 86.
Du perfectionnement de quelle technique cette utilisation semble-t-elle avoir dépendu essentiellement ?
12. Photo : faucille égyptienne, fresque d'un tombeau à Deir el Medina, 19ème dynastie, vers 1300 avant J.C.

La découverte des métaux a-t-elle fait disparaître rapidement l'outillage de pierre ?

Observez la date et comparez avec le diagramme de la page 90.

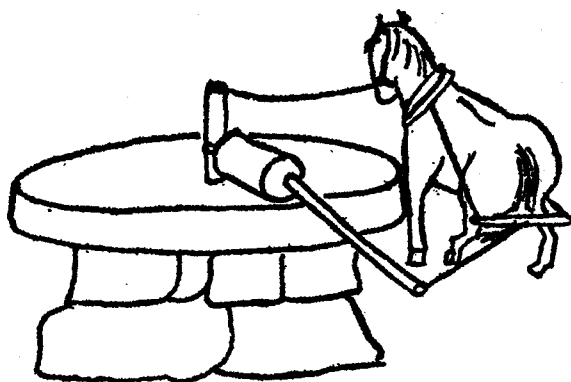
13. Exercices relatifs à la leçon : les anciennes énergies.



(D'après « Qu'est-ce que Stonehenge ? »).

1. Décrivez les opérations successives.

14.



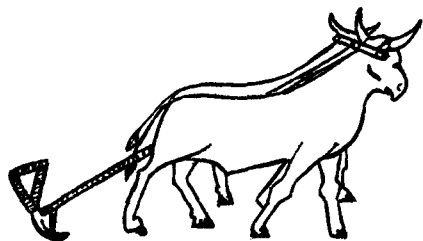
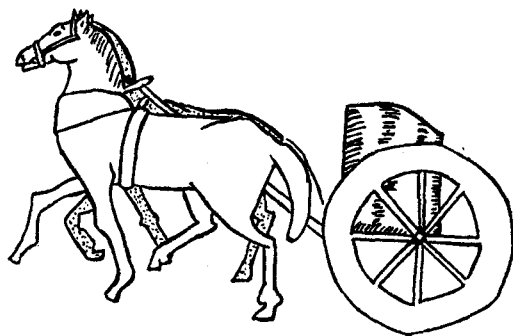
Comparez le dessin ci-dessus à 2 autres documents :

- a) charrue du Vieil Rentier d'Audenaerde
- b) animal de bât

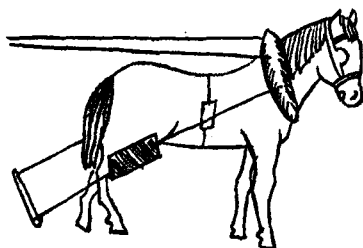
et, énumérez les trois utilisations de la force de l'animal réalisées traditionnellement par l'être humain.

15.

A.

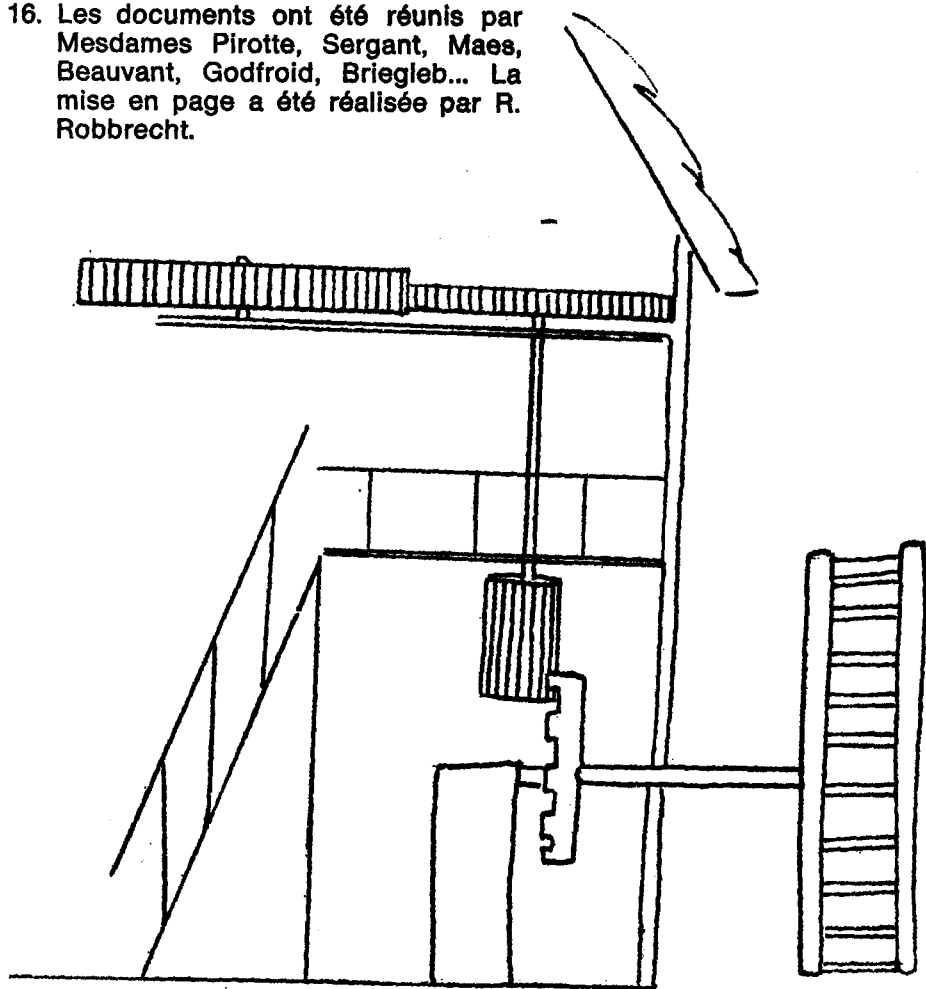


B.



C.

- 1) Pour quels animaux convient l'attelage B ?
 - 2) Observez l'attelage A. De quoi peut souffrir le cheval si on lui fait tirer des charges trop lourdes ?
 - 3) L'attelage C présente-t-il encore le même inconvénient ? Quelle conséquence en résultera-t-il pour le commerce ?
16. Les documents ont été réunis par Mesdames Pirotte, Sergant, Maes, Beauvant, Godfroid, Briegleb... La mise en page a été réalisée par R. Robbrecht.



- 1) Expliquez, d'après ce dessin, le mécanisme du fonctionnement du moulin à eau.

PROJET DE LEÇONS D'INTRODUCTION

AU COURS DE LA 1^{re} ANNÉE DU 2^e CYCLE (degré d'orientation) (').

Les cours de 1^{re} et 2^e Rénové se proposaient de donner à l'élève une optique diachronique des grands problèmes de la civilisation matérielle d'une part (*nourriture, fabrication, échanges*) et des rapports que l'homme organise dans son milieu d'autre part. Ce deuxième volet s'accompagnait d'une étude des structures étatiques. Comme le cours de 3^e se proposait de reprendre chronologiquement les principales étapes de l'histoire humaine dans un temps donné, il fallait donc réutiliser les notions acquises lors des années précédentes pour les intégrer dans un ensemble qui, cette fois, préciserait les apports originaux de quelques grandes civilisations. Un premier point devait donc être cerné ; qu'est-ce qu'une civilisation, à partir de quand y a-t-il civilisation ?

C'est pourquoi, cette introduction envisage d'abord l'apparition du phénomène humain, caractérisé par des *conquêtes essentielles*, destinées à modifier et combattre la nature, en vue de la survie de l'espèce, ce qui permet de mettre en évidence la différence fondamentale entre le comportement humain et le comportement animal à l'origine.

Ensuite, avec le perfectionnement des techniques matérielles (dernier stade de la pierre taillée) et l'apparition des techniques dites de dépassement traduisant une vie de l'esprit (les peintures rupestres) apparaît la première civilisation proprement dite, celle du *paléolithique supérieur* localisée en Europe occidentale notamment.

Un nouveau noyau de civilisation se développe au Proche-Orient, caractérisé par de nouvelles techniques de subsistance et de transformation de la matière, qui modifient profondément la vie humaine : c'est la *grande mutation du néolithique*, entraînant la sédentarisation, et ouvrant la voie à l'élaboration des premières grandes civilisations historiques proprement dites. Cette révolution gagne peu à peu nos régions par des itinéraires terrestres et maritimes ; en même temps, les techniques de dépassement se transforment, et l'art rupestre disparaît, remplacé par les premières ébauches architecturales de la civilisation mégalithique, expression des premiers cultes religieux.

Empruntant des voies de contact maritimes ou terrestres favorables, la révolution néolithique n'atteint pas d'immenses régions isolées par des obstacles naturels au cœur des continents africain et américain : ces dernières considérations permettent de développer chez

1 Actuellement, à titre expérimental, en 4^e A ou M.

l'élève la notion d'inégalité de l'évolution des différents peuples, et d'éliminer des explications de type raciste dans l'étude des survivances préhistoriques à notre époque.

Contrairement à ce qui avait été fait en 1^{re} et 2^e, il était impossible pour ces leçons d'introduction du cours de 3^e, de mettre entre les mains de l'élève des documents lui permettant d'appréhender par lui-même cette profonde mutation qui avait mené l'homme du nomadisme millénaire à la sédentarité et aux conditions techniques nécessaires à la naissance de la civilisation. A part des documents iconographiques illustrant les techniques et les techniques de dépassement, force nous a été de recourir à des textes brossant à larges traits les étapes de l'évolution ou les causes de la stagnation. Des questions, quelques termes de vocabulaire, des repères sur la ligne du temps et des localisations sur le planisphère permettent à l'élève de fixer les connaissances nécessaires pour aborder une étude chronologique et évolutive des grandes civilisations.

A. LES CONQUETES ESSENTIELLES.

Documents iconographiques :

- 1) — Le type humain : l'Australopithèque - l'homme de Néanderthal
- 2) — Les premières techniques de chasse
- 3) — Les premiers outils
- 4) — Le feu.

QUESTIONS :

Quels sont les premiers procédés par lesquels l'homme assure sa survie ? En quoi son comportement vis-à-vis de la nature se différencie-t-il de celui de l'animal ? Comment l'expliquez-vous ?

B. LA PREMIERE CIVILISATION : LE PALEOLITHIQUE SUPERIEUR (— 30.000 à — 10.000).

- 1) *Le type humain* : Cro-Magnon
- 2) *Localisation* — Homo Sapiens
 - Cro-Magnon - Les Eyzies
 - Altamira
 - la période glaciaire : l'âge du renne
- 3) *Les techniques du paléolithique supérieur.*

Documents iconographiques :

Du coup de poing à tout faire, aux outils spécialisés.

Texte 1.

« ... Alors que les hommes du paléolithique inférieur utilisaient un kilo de silex pour obtenir 0,50 m de tranchant, les hommes du

paléolithique supérieur ont obtenu, avec le même poids de silex, de 7 à 20 m de tranchant ; pour cela, ils ne dégrossissaient plus un bloc de silex afin de lui donner des bords coupants ; ils les débitaient en lames minces qu'il suffisait d'aiguiser. Armes et outils en devinrent beaucoup plus légers ; les chasseurs pouvaient partir pour de longues expéditions en emmenant un grand nombre de flèches ».

MEULEAU, M., *Egypte - Orient - Grèce*, Bordas, 1960, Collection d'histoire Louis Gérard.

Dias : les peintures rupestres de Lascaux et Altamira.

QUESTIONS :

- quels progrès techniques sont réalisés par l'homme de Cro-Magnon par rapport à ses prédécesseurs ?
- pourquoi l'homme paléolithique va-t-il représenter le monde animal sur les parois des cavernes ? Quelles nouvelles préoccupations y exprime-t-il ? A partir de quand peut-on parler de civilisation ?

C. LA FIN DU PALEOLITHIQUE SUPERIEUR : LA REVOLUTION NEO-LITHIQUE.

- 1) *Les nouvelles techniques de subsistance*
Agriculture, élevage, sédentarité (rappel des notions acquises dans le problème « *La nourriture* »).
- 2) *Les nouvelles techniques de transformation de la matière*
Dias : — Pierres polies
— Poteries - Tissages
— Fusion des métaux
(rappel des notions acquises dans le thème « *La fabrication* »).

Texte 2.

« ... l'Europe entra lentement dans l'âge des métaux, toujours éduquée par l'Orient qui avait sur elle une avance de plus 1500 ans. De rares produits de la métallurgie orientale l'avaient déjà atteinte ; l'exploitation de ses gisements métalliques vint de l'initiative de prospecteurs anatoliens, syriens et égéens en quête de minerais ».

- 3) *L'art néolithique : la civilisation mégalithique.*

Dias : dolmens, menhirs, Carnac, Stonehenge.

Texte 3.

« ... Le grand menhir de Carnac, aujourd'hui brisé par la foudre, dut exiger le travail coordonné de 1.800 hommes pour que sa masse de 350 tonnes haute de 23 mètres, pût se dresser dans le ciel ... »

4) *Lieu d'origine de la révolution néolithique. Son extension.*

Texte 4.

« ... Des Orientaux, ou peut-être simplement des hommes formés au contact de l'Orient, ont éveillé le monde mésolithique européen à des modes de vie et des techniques pour lesquels l'Orient était fort en avance. Les éducateurs de l'Europe vinrent toujours par deux voies : terrestres, par les Balkans ou les steppes de l'actuelle Russie, maritimes, par la navigation en Méditerranée... Les nouveaux venus bouleversaient le visage d'une Europe encore faiblement peuplée et qui s'ouvrait lentement à l'agriculture et à l'élevage... L'exemple de très rares instruments de métal venus d'Orient incita les peuples encore pourvus d'un outillage de pierre au polissage des armes et des outils. »

QUESTIONS :

- En quoi consiste la révolution néolithique ? Dans quelle partie du monde naît-elle, où s'étend-elle et par quelles voies ?
- Quelle forme artistique disparaît à l'époque néolithique ? Quelle nouvelle expression artistique et religieuse apparaît et prouve les progrès de la civilisation ?

D. LES SURVIVANCES DE LA PREHISTOIRE.

Dias : les Boschimans
les Indiens d'Amérique du Sud.

Texte 5.

« ... En Amérique, à partir du début de l'ère chrétienne, les civilisations classiques du Mexique, de l'Amérique centrale et du Pérou commencèrent à s'édifier, jetant les bases politiques et sociales des futurs grands empires et répandant l'usage du cuivre à partir du Pérou. Mais la plus grande partie des terres d'Amérique évolua beaucoup plus lentement : le plus souvent, des groupes mésolithiques adoptèrent un genre de vie mixte, s'adonnant à une agriculture temporaire qui était un appoint aux ressources de la chasse... D'autres firent peu de progrès, tels les Indiens de la Terre de Feu, qui conservèrent l'essentiel du mode de vie des premiers occupants de l'Amérique, sans grand changement de 7000 ans av. J.-C. au passage des caravelles de Magellan...

... Un continent presque entier s'attarda dans la préhistoire : l'Afrique. Des obstacles naturels s'opposaient à une diffusion rapide de formes de civilisation venue de l'extérieur : le désert et la forêt vierge... Les rapports avec l'Egypte sont évidents dans l'évolution

de l'art rupestre du Sahara (les fresques du Tassili) ; mais la majeure partie du continent africain s'attardait encore dans des genres de vie néolithiques à la fin du 19ème siècle de notre ère. L'Afrique du Nord et les côtes reconnues par les négociants européens et arabes faisaient exception, mais les Boschimans d'Afrique du Sud et les Pygmées de la forêt équatoriale menaient encore une vie de type mésolithique... »

QUESTIONS :

Quels sont les continents où les formes de vie préhistorique ont subsisté le plus longtemps ? Comment cela s'explique-t-il ? Citez dans ces continents les régions qui sont sorties les premières de la préhistoire.

VOCABULAIRE.

Paléolithique - mésolithique - néolithique
Peinture rupestre
Civilisation mégalithique
Civilisation précolombienne

LIGNE DU TEMPS.

Peintures rupestres de Lascaux - Altamira (— 10000)
Révolution néolithique (— 8000)
Fresques du Tassili (— 3000)

PLANISPHERE.

Civilisation du paléolithique supérieur (Europe occidentale)
Lieu d'origine de la révolution néolithique (Proche-Orient)
Itinéraires suivis par la révolution néolithique.
Tassili
Civilisations précolombiennes

BIBLIOGRAPHIE.

Le Monde et son histoire, collection dirigée par Maurice MEULEAU, tome I (Bibliothèque des Connaissances essentielles, Bordas-Laffont, 1965).

Illustration de notre Passé, Dossier 1 : *Des origines à l'âge du fer*, par Madeleine FOUSS.

Encyclopédie de la Pléiade, Histoire Universelle sous la direction de René GROUSSET et Emile G. LEONARD, tome I : *Des origines à l'Islam*, Paris, N.R.F., 1960.

M. SMORODINSKY.

UN GUIDE POUR L'ETUDIANT EN HISTOIRE MODERNE (').

Le monde universitaire n'accueille jamais avec beaucoup de faveur les manuels et les ouvrages d'initiation destinés aux étudiants qui abordent l'enseignement supérieur. En présentant le guide pour les étudiants en histoire moderne et contemporaine que les Presses universitaires de France viennent de publier, nous voudrions surmonter ce préjugé défavorable. Il est évident que des travaux de ce genre ne peuvent jamais être exhaustifs et que le choix des renseignements qu'ils nous apportent peut toujours faire l'objet de critiques. Cette constatation de bon sens doit nous inciter à la prudence et à une indulgence qui n'est en rien apparentée à la faiblesse.

L'ouvrage dont nous rendons compte s'adresse surtout aux étudiants sortis du secondaire qui entreprennent des études d'histoire. Les premières pages contiennent des informations générales sur l'organisation des études d'histoire en France, sur les difficultés du métier d'historien, ainsi que la présentation de quelques instruments de travail valables pour l'histoire moderne et contemporaine (atlas, encyclopédies, dictionnaires, principales revues françaises et étrangères). Nous nous intéressons plus spécialement à la partie consacrée à l'histoire moderne (pp. 31 à 176) qui a été rédigée par René Pillorget, chargé d'enseignement à l'Université de Tours, avec l'aide de Suzanne Pillorget, assistante en Sorbonne. Elle débute par un très long chapitre intitulé « Comment aborder une question d'histoire moderne ? ». Ce titre me paraît passablement trompeur dans la mesure où l'essentiel de ce chapitre de quelque quatre-vingts pages se présente sous la forme d'une bibliographie commentée. Le classement en est d'ailleurs assez complexe. Les auteurs ont voulu faire progresser leurs lecteurs des ouvrages les plus généraux à ceux consacrés à des sujets particuliers. Après avoir pris connaissance de quelques travaux qui nous donnent une vue d'ensemble des événements, nous voyons se succéder des bibliographies succinctes pour chaque pays européen et extra-européen. Nous nous dirigeons ensuite vers des « connaissances précises » en consultant des listes de livres répartis entre les grands domaines de l'histoire : histoire des relations entre Etats, les guerres et les armées, histoire économique, ... Entre les généralités et les différents domaines de l'histoire, nous trouvons une rubrique qui consiste en une sorte de compromis entre les deux modes de classement.

1 Pierre GUIRAL, René PILLORGET et Maurice AGULHON, *Guide de l'étudiant en histoire moderne et contemporaine*, Paris, 1971.

En effet, sous le titre « Les grandes époques », les auteurs énumèrent en une quinzaine de pages un nombre important de titres qui sont classés à la fois en fonction d'un critère national (par exemple : « La France de 1715 à 1789 ») et en fonction d'un thème (par exemple : « Les grandes découvertes et l'expansion coloniale européenne au XVI^e siècle »). Ce système de classification relativement complexe, parfois déroutant, ne constituerait pas un défaut majeur s'il s'appuyait sur une table des matières détaillée. Mais, dans ce domaine, le « guide » est véritablement indigent. Non seulement nous n'y trouvons aucun index des noms cités mais, constatation vraiment pénible, la table des matières est à tel point squelettique qu'elle en devient quasi inutile. A l'occasion d'une prochaine édition, on peut espérer que les auteurs exigeront des Presses universitaires de France la publication d'une liste détaillée des chapitres et paragraphes de leur travail. Cet addendum de quelques pages enrichirait de façon sensible un ouvrage dont les ambitions sont avant tout pratiques.

Arrêtons-nous maintenant au problème du choix des ouvrages repris dans cette importante bibliographie. Première constatation : les auteurs ont choisi de préférence des ouvrages en langue française. Ce parti pris nous paraît légitime dans un ouvrage qui s'adresse pour l'essentiel aux étudiants débutant dans leurs études universitaires. Grâce à cela nous possédons d'ailleurs une excellente bibliographie de tous les grands ouvrages publiés ces dernières années par l'école historique française, particulièrement féconde dans le domaine de l'histoire moderne. Cet aspect très positif du travail de René et Suzanne Pillorget nous permet de le recommander aux professeurs d'enseignement moyen qui souhaiteraient faire connaissance avec une littérature scientifique souvent abondante. Si nous quittons le domaine français, nous constatons que le choix est devenu à la fois plus sévère et moins judicieux. La rubrique consacrée à l'histoire de Belgique (p. 40) contient quatre titres. Deux y ont certainement leur place, les ouvrages de synthèse de Jean Dhondt et d'Henri Pirenne. Sur le plan bibliographique, les auteurs citent le travail collectif dirigé par J.A. Van Houtte (« *Un quart de siècle de recherche historique en Belgique* ») et la Bibliographie de Belgique publiée par le ministère de l'Education nationale (« ... liste mensuelle des publications belges ou relatives à la Belgique acquises par la Bibliothèque royale de Bruxelles ... »). Pourquoi avoir omis les deux publications les plus importantes en matière bibliographique : la *Bibliographie de l'histoire de Belgique* d'Henri PIRENNE (3^e éd. 1931) et la *Bibliographie annuelle de l'histoire de Belgique* publiée sous la direction de Jean Dhondt dans la *Revue belge de philologie et d'histoire* (depuis 1953) ? Il serait également utile de mettre le lecteur français en garde à l'égard du travail publié par J.A. Van Houtte qui est très incomplet pour l'histoire médiévale et moderne.

Dans une deuxième parte, les auteurs présentent « quelques questions » d'histoire moderne particulièrement controversées. Point de mystère, René et Suzanne Pillorget n'ont aucune sympathie pour l'histoire d'inspiration marxiste. L'expression *économie féodale* donne tout d'abord lieu à la mise au point devenue traditionnelle. Personnellement, je n'ai pas un goût particulier pour ces querelles de vocabulaire et je ne désire faire le procès ni de ceux qui utilisent le mot féodal *stricto sensu* dans la foulée des historiens occidentaux de l'histoire médiévale, ni de ceux qui ont élargi le sens de ce terme. Si chacun hisse ses couleurs, le dialogue reste possible. Dans ces conditions, j'estime assez déplacée la petite dissertation que les auteurs consacrent à ce problème. Tout aussi significatif, mais plus intéressant, est le long paragraphe consacré à l'analyse de la querelle entre l'historien soviétique Porchnev et son homologue français Roland Mousnier. Ici, le terrain est d'autant plus solide que René et Suzanne Pillorget ont déjà consacré plusieurs articles à l'étude des soulèvements populaires dans la France d'Ancien Régime. Nous aurions cependant souhaité que l'admiration parfaitement légitime qu'ils professent à l'égard de Mousnier s'exprime de façon plus discrète dans un ouvrage comme celui-ci.

Ces quelques remarques ne nous empêchent pas d'attacher un grand prix à l'intéressante bibliographie commentée qui nous est proposée. C'est là un véritable guide pour celui qui veut trouver les ouvrages de base nécessaires à l'étude d'un problème concernant l'Ancien Régime. Nous pensons donc que ce travail aura sa place dans la bibliothèque des enseignants et des étudiants. Espérons cependant qu'une prochaine édition rendra ce petit volume plus maniable par l'adjonction d'un index et d'une table des matières détaillés.

Ph. MOUREAUX.

HISTOIRE ET LANGAGE (').

Le langage est un prodigieux gisement d'alluvions déposées au fil des siècles tout au long de l'existence des hommes. Comme tout autre horizon sédimentaire, il réserve à qui sait les dégager de leur gangue des trouvailles exaltantes. Cette moisson de signes, reflets de situations vécues, traduction d'attitudes mentales, fruits des relations avec autrui et avec le milieu, l'historien ne peut en ignorer le témoignage. Quelle richesse dès lors dans ces volumes à travers les analyses subtiles de la terminologie indo-européenne. Que l'interprétation linguistique vérifie le plus souvent le donné ethnologique se trouve ici encore confirmé. Quels révélateurs donc, de part et d'autre, pour l'histoire sociale !

L'économie.

Distingué du commun mâle, le reproducteur se confond avec la pluie, principe de fécondité, ainsi le latin distingue *uerres* = le verrat, de *sus* = le cochon mâle adulte, par opposition à *porcus* = le porcelet. Le nouveau-né, c'est la « goutte de rosée ».

Le troupeau (gr. *probata*) c'est la *richesse qui marche*, par opposition aux biens qui gisent (gr. *keimélia*) : lingots, meubles, etc. Ce n'est qu'ensuite que le terme désignera les moutons. La notion de richesse donc précède l'image de la richesse. Il en est de même du latin *pecus*, la richesse par excellence, qui finit par désigner le bétail. *Pecunia* ne se réfère jamais à celui-ci mais à tous les usages possibles de la monnaie comme valeur économique. *Faihu* en gotique, *fihu* en vieil haut allemand, le vieil anglais *feoh*, le vieux français *feu*, le français *fief* se réfèrent à l'origine à la fortune mobilière, accessoirement au bétail. La terre représente un stade final d'implantation territoriale.

Catle, *catel*, viennent de *capitala*, bien principal, ils ne concernent le troupeau que par incidence.

En Indo-Européen, *donner* et *prendre* se rejoignent dans le geste. Ils sont inséparables du couple vente et achat. Le latin *emo* = j'achète, veut dire d'abord *je prends à moi, je tire à moi*. Il a dû s'appliquer à des êtres que l'on tire à soi après en avoir fixé le prix. La notion d'achat a son origine dans le geste qui attire non dans le geste qui donne. Le besoin est du côté du client !

1 BENVENISTE Emile, *Le vocabulaire des institutions indo-européennes*, t. 1. *Economie, parenté, société* ; t. 2. *Pouvoir, droit, religion*, dans coll. « Le sens commun », Paris, Minuit, 1966.

Le latin appelle *hostis* celui qui compense le don reçu par un don plus important, c'est-à-dire qui est en relation de compensation. *Hostis* finit cependant par désigner l'ennemi tandis que l'hôte se nommera *hospes*. L'étranger est toujours ambigu ! L'amitié peut être sentimentale ou contractuelle, dans ce cas, elle implique un échange de cadeaux, signes tangibles de la situation ainsi créée. Pensons aux relations des princes et à leurs présents réciproques !

Le vocabulaire désignant la féodalité, *treue* en allemand, ne vient pas de *drus* = le chêne, en grec. La racine i.e. se réfère à toute espèce d'arbre s'il est solide, ferme, en bonne forme. A travers le germ. latinisé *trustis*, le vieux slave, *druzina*, elle évoque le compagnonnage de ceux qui partagent le même pain, *comes* = compagnon.

La notion de *foi*, en latin *fides*, doit être comprise comme un crédit de confiance à tirer sur quelqu'un, non comme un don. L'expression *foi et hommage*, tenue pour redondante, en retrouve ainsi sa pleine signification bilatérale : le vassal compte sur la foi du suzerain, le suzerain sur l'hommage du vassal, dans un parfait équilibre. Ainsi *credo* et *fides* relèvent-ils de la même notion, à savoir placer le *kred* = la puissance magique dont, ensuite, on tire avantage. Le terme *crédit* serait plus explicite.

Paiement et achat sont deux parties distinctes d'une même opération dans l'esprit indo-européen primitif : on conclut d'abord l'achat, puis on procède au paiement. Il est curieux de constater que l'adjonction à *dare* = donner, du latin *venum*, issu de la racine i.e. signifiant acheter, ait renouvelé la notion de *vendre*. Ainsi celui qui vend, donne, comme celui qui achète, prend !

Le germanique *kaufen*, du latin *caupo* = cabaretier, trafiquant, nous introduit dans le domaine du commerce distinct du don et de l'acceptation de celui-ci. Un troisième élément apparaît, l'intermédiaire, dans des conditions pas tellement différentes de l'image classique des magasins de traite coloniaux, à la fois boutique et débit de boisson, individu de rang inférieur, sans loisir, *nec-otium* = négoce.

Dans l'ensemble, les usages et les techniques des Indo-Européens témoignent d'un degré de supériorité par rapport aux civilisations archaïques. Les mots utilisés pour *salairé* ont d'abord concerné les actions d'éclat avant de s'appliquer à la rémunération d'un travail. Ainsi *merces* = rétribution, en relation avec *mercx* = marchandise, *mercenarius* = mercenaire évoque un paiement en argent, comme le français *denrée* constitue la contrevaletur d'un *denarius*, *soldat* vient de *solidium* = le sou d'or, salaire de *salarium* = le prix de la ration de sel, payer de *pacare* = apaiser par une distribution d'argent.

La parenté.

La société indo-européenne repose sur la grande famille encore présente en Serbie au XIX^e siècle dans la *zadruga*. Elle repose sur

le patriarcat quoique certains peuples restent matrilineaires. La terminologie courante confirme cette ambiguïté : le latin *nepos* désigne à la fois le *neveu* et le *petit-fils*, ce qui résulte de la coutume des mariages entre cousins croisés. Le père n'est dès lors pas nécessairement le père physique, ni le frère le frère consanguin, sœur désigne l'être féminin appartenant au groupe. *Avunculus* en latin peut être à la fois le grand-père et le grand-oncle, en vertu des filiations exogamiques avec dominance matrilineaire ou utérine: Le frère de la mère dirige alors la famille. Cousin se dit *co-neveux* : *anepsias*, en grec. La croyance primitive dans la réincarnation explique que le petit-fils soit dénommé le petit grand-père, en vieux français *avelet* par opposition à *ave* = aïeul. Les formes désignant les noms du mari prévalent sur ceux du père. Ceci témoigne de la *prééminence de la mère* au foyer. Il reste cependant que le système patriarcal avec parenté par alliance triomphe tôt chez les Indo-Européens.

Les statuts sociaux.

Dans toutes les langues indo-européennes les unités sociales, telles que clan, phratrie, tribu, sont bâties sur des radicaux exprimant au départ une communauté de naissance : le latin *gens -tis*, évoque le lieu de naissance ; *curia*, de *co-viria*, l'ensemble des *viri* d'origine plus récente ; *tribus*, un ensemble de trois groupes. Les adjectifs dérivant du mot père sont plus nombreux, ce qui confirme la prépondérance de l'autorité paternelle, ceux qui évoquent la mère viennent en réalité de *mètrauios* = oncle maternel. Ainsi au système de parenté classificatoire à base matrilineaire se substitue un système descriptif à base patriarcale.

La tripartition sociale repose sur un symbolisme à base de couleurs, celles des vêtements :

prêtre - blanc - *brahman* (Inde) - *athravan* (Iran), celui du feu
 guerrier - rouge - *ksattrya* - *ratha østra*, celui sur le char
 travailleur - bleu - *vaisya* - *vastryo tsuyant*, celui des pâtures
sudra - *huiti*, celui du métier.

L'importance du char peut se juger à l'expression latine *equo vehi* = aller à cheval, étym. conduire un cheval.

Les groupements sociaux présentent aussi des similitudes :

Iran	Inde	Grèce	Rome
<i>dam</i> = famille	<i>dam</i> = maison	<i>domos</i> = maison	<i>domus</i> = famille
<i>vis</i> = clan	<i>vis</i> = peuple	<i>woikos</i> = famille maison	<i>vicus</i> = quartier
<i>zantu</i> = clan	<i>jantu</i> = collectivité	<i>genos</i> = clan ensemble	<i>gens</i> = clan descendance
<i>dahyu</i> = pays	<i>dasyu</i> = ennemi	<i>phratiriai</i> <i>phulai</i>	<i>curia</i> <i>tribus</i>

Elles attestent un renouvellement lexical et une conservation politique du côté grec et romain. Aux Indes, le pays est celui des conquis, donc des ennemis.

La linguistique confirme le groupement social des I.E. primitifs en grandes familles rassemblant fils et filles, gendres et brus, exploitant en indivision le domaine commun. Ultérieurement, il y aura division du domaine, puis apparition d'un groupement territorial, la *polis*, issue du hasard de la guerre ou d'autre chose.

Foris - *foras portas* - *foranus* - forain - horsain - étranger évoquent l'opposition entre le dedans et le dehors, le groupe social et son habitat et ce qui lui est extérieur. L'opposition *domos lagros* se réfère à un peuplement localisé isolé par des étendues étrangères, *peregrinus* = étranger ; *agrios* = sauvage.

Le terme (e)*leutheros* = homme libre, donne *leod* en vieil allemand, *leute* en allemand, *leude* en francique, *liberi* en latin. Tous ces termes se réfèrent à l'appartenance à une souche ethnique. Le latin *liberi* se rapporte aux enfants nés de bonne souche, procréés comme être libres, *ingenuus*, c'est-à-dire légitimes. Cette opposition libre/esclave témoigne d'une société qui se dégage d'un contexte social et servile : le mode de production asiatique (?) pour entrer dans une société de dépendance personnelle : le mode de production féodal (?) où l'on reste *soi* avec les *siens*, parmi les *compagnons*.

L'allemand *frei* à comparer avec *freund* souligne l'apparition d'une nouvelle liaison où la liberté est subordonnée à l'amitié, l'affection. Les *francs* sont les amis, les « complices », à mettre en rapport avec franchise, amitié, fraternité dans les actes médiévaux.

Le latin *civis* doit se traduire non par *citoyen*, mais par *concitoyen*, associé par un rapport d'amitié par opposition avec l'étranger. Ainsi se rencontrent des valeurs sociales et sentimentales. Il en est de même dans le grec *philos*, lié à l'*hospitation*, l'échange de serment, le baiser, *philèma*, dont le symbolisme est vif. Chez les Perses, dit Hérodote, le baiser sur la bouche est signe d'égalité, sur la joue de légère subordination, la prosternation implique la soumission ou dévotion.

L'esclave est hors de la communauté, étranger il en porte le nom : ainsi *doulos* en grec, vient d'une langue non indo-européenne originaire d'Asie mineure (?), *servus*, en latin, vient de l'étrusque, *wealh*, en anglo-saxon, esclave = le Celte. Esclave vient de slave, par le grec byzantin *sklavoï*. Le celtique *gwas*, le serviteur, a donné le *vassal*, l'inférieur.

Par opposition à l'étranger libre, toujours pourvu d'un statut, *hospes* « hôte » ou *hostis* « ennemi », il n'a pas de droit : *hèlauka* = je suis perdu, de *aliskomai* = pris. Pensons à *hilote* !

Pour désigner le *peuple*, plusieurs dialectes i.e. occidentaux usent de la racine *tew* « être gonflé, puissant ». Le peuple apparaît donc comme le plein développement du corps social, ainsi *Teutoni, deutsch*. Inversement les Slaves désignent les étrangers par *tuzdi*. La racine *ple* « être plein » donne en russe *plemja* = peuple, en grec *plethos* = foule, en latin *plebs* = la pluralité (?).

La royauté.

Celui que le latin appelle *rex* = roi, est plus religieux que politique, il ne commande pas, mais il fixe les règles, il détermine ce qui est « droit ». Il est plus prêtre que souverain. La notion de richesse et de paix est associée à la personne du roi. L'anglais *lord* vient de *hlaforð*, composé de *hlafr* (anglais *loaf* = miche) signifiant *pain* ; *hlafrwaerd* = « le gardien du pain », seigneur nourricier. De même *lady* vient de *hlafr-dige* = pétrisseuse de pain.

Si *basileus* désigne le roi en grec, c'est par extension de la notion de notable, c'est *wanaks* l'équivalent du *rex* latin. Lui seul a relation personnelle avec les dieux, même si le *basileus* reçoit des dieux ses insignes il n'a pas d'autre rapport avec eux. Il porte le sceptre, c'est-à-dire le symbole du message sacré, le bâton pour s'appuyer, équivalent de la crosse.

La part d'honneur attribuée au roi par ses sujets, c'est le *gêras* bien matériel qui n'a rien à voir avec *gêraun* « vieillard ». Il doit être distingué de la *timê* honneur, dignité permanente d'origine divine attribuée aux hommes par Zeus. Les héros peuvent aussi arracher aux dieux un pouvoir magique : le *kudos* dont la possession confère la supériorité. Une même vertu magique imprègne le *kratos* = prévalence ou *kratus* = dur, à rapprocher de l'indo-iranien *kratu* = vertu (magique) du guerrier (cfr le latin *credo*).

L'anglais *king*, l'allemand *König*, proviennent de la même racine que le latin *gens* : il est « celui de la lignée ». L'allemand *Edel, adel*, doit être mis en parallèle avec le grec *atitalo* = élever un enfant, allusion possible au *forestage*, coutume selon laquelle les enfants sont confiés à une famille étrangère pour leur éducation.

Le droit.

Une notion générale de l'*Ordre* religieux, moral, juridique, technique, est donnée par l'iranien *arta* qui se retrouve dans les dérivés latins *ars* = talent, *ritus* = ordonnance. La *thémis*, c'est l'ordre imposé par les dieux, dans le *genos*, lui-même d'origine divine. La *dikê*, latin *dico*, montrer, puis dire, règle les rapports entre les familles par l'entremise d'un « diseur de formules ». Le latin *jus* = formule, *jus jurandum* = formuler une formule, *jurare* = formuler.

Pour le Latin, *censor* = celui qui détient l'autorité (*auctoritas* = force divine de faire exister) pour « apprécier » ou estimer chaque chose à sa juste valeur. L'estimation désigne le rang dans lequel chacun sera inscrit au *census* = recensé. *Auctoritas* = pouvoir divin de créer quelque chose, est à rapprocher de *augur* = devin interprète des dieux, d'*augustus* = le créateur (?), celui qui est sorti, l'élu, doté de l'accroissement divin. Ils procèdent d'un sens initial de *augere* = promouvoir. Ainsi toute parole prononcée avec *autorité* change l'ordre des choses, crée un ordre nouveau.

Chez les Latins, le *quaestor* est celui qui cherche à se procurer soit le criminel, soit l'argent, d'où fonction de juge et de trésorier.

Du grec *istaur* = le témoin qui a vu, « le voyeur », procède l'historien, le témoin privilégié. Les *Histoires* d'Hérodote devraient se traduire : *Choses vues* !

Religion.

Le sens latin de *mactus* = rendre grand, évoque la fonction sacrificielle où l'offrande est destinée à donner vie aux dieux. *Prajapati*, dieu primordial du brahmanisme, vit des sacrifices des hommes.

Le folklore serbe où les femmes prélèvent de l'eau à l'aide de petites coupes dans la rivière pour la consacrer aux morts, illustre le sens de *libatio* = prélèvement, puis butinage.

Le banquet de sacrifice, en latin *daps*, s'applique au sens où faire la fête implique « claquer du fric », gaspiller des richesses. Il a comme corollaire *damnum* = perte d'argent, dommage.

Le grec *thuau* = je sacrifie, procède d'une racine « faire de la fumée » qui engendre également le latin *febro-*, *februarius* = février, le mois des purifications par la fumée : les feux du Carnaval ! Le calumet aide les Peaux-Rouges à se mettre en communion avec les esprits et dispose donc à la lucidité des jugements.

Le latin *lustrum*, contrairement au sens accepté n'a rien à voir avec l'eau (par *luo*), il doit être lié à *lux*. Il évoque la période de cinq années séparant deux recensements, la revue des centuries nouvellement constituées et la cérémonie de clôture du recensement à l'aube du dernier jour à l'aide d'une circumambulation solennelle reproduisant le mouvement du soleil autour du nouveau monde ainsi créé.

Le latin *supplex* = plié aux pieds de, prosterné, a comme corollaire le grec *hiketès*, de *hikanau* = toucher, supplier en touchant (les genoux).

Que le Latin soit sensible aux présages est illustré par six termes différents contre un seul en grec : *téras*. Ce sont : *omen* = déclaration en vérité ; *monstrum* = être dont l'anomalie constitue un avertissement

(*moneo*) ; *ostentum* = spectacle étendu (rac. *ten-*) face (*obs-*) à l'observateur ; *portentum* = événement étendu sur une longue durée ; *prodigium* = émission publique (*prod-*) d'une voix divine (*aio*, par *agium*, je dis oui).

Les Indo-Européens primitifs ne concevaient pas ce phénomène omniprésent qu'était la religion comme une institution distincte. Ils n'ont pas de mot pour la désigner. Là où il existe son apparition est tardive, le grec *threskeia* date du 1er s. av. J.C., il signifie « ensemble de croyances et de pratiques ». Le latin *religio* = scrupule, vient de *relegere* = recollecter, reprendre pour un nouveau choix, attitude subjective réflexive donc. Quant au terme latin *superstitio*, il concerne la « faculté de révéler l'invisible » propre aux devins, aux personnes douées de double vue. Son sens se préjorise en raison du discrédit qui finit par frapper les magiciens et voyants de toute nature.

Tels sont les principaux enseignements de ces volumes arides à la lecture mais passionnants par la richesse potentielle qu'ils révèlent. Ils appellent une nouvelle lecture de bien des sources jugées peu compréhensibles ou totalement « loufoques » celles de notre haut moyen âge par exemple. Ils impliquent une rupture avec la synchronie étroite de l'historien au bénéfice de la synchronie des structures étalées dans la durée. Bien plus que l'histoire de la littérature, voilà une philologie essentielle pour l'historien. Etymologie, clé de l'enseignement ?

René VAN SANTBERGEN.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

MANUELS

Le Passé vivant, collection de manuels pour l'Enseignement technique éditée par « De Nederlandsche Boekhandel ».

Avec d'autres programmes, moins encyclopédiques et moins contraignants que les programmes traditionnels, nul doute que les auteurs de ces fascicules puissent faire œuvre utile : illustrations nombreuses et bien choisies, schémas simples et explicites, diagrammes et cartes bien inspirés, sujets axés sur les aspects culturels, techniques, scientifiques, sociaux, etc.

Il leur faudra toutefois revoir le texte courant explicatif et le débarrasser de quelques idées stéréotypées dont la principale est que l'histoire commence avec l'écriture, ce qui implique que les peuples sans écriture n'ont pas d'histoire. Proposition de plus en plus absurde à mesure que les moyens d'investigation à la disposition des chercheurs se perfectionnent.

Les listes de questions invoquent trop la pure mémoire, les notions de vocabulaire sont bien succinctes. Il est vrai que les textes originaux sont réduits au minimum. Mais pourrait-on faire mieux avec un cadre aussi étroit ? Je ne connais pas de *Fédération générale des syndicats chrétiens*, mais la *Confédération des syndicats chrétiens*.

Les trois fascicules se distribuent comme suit :

VAN DEN HOUDT D., MICHIELSENS L., LEYN J.P., *Antiquité et Moyen Age*.

VAN DEN HOUDT L., LIEVOIS D., *Les Temps modernes et l'époque contemporaine jusqu'en 1815*.

VAN DEN HOUDT D., SCHUURMANS H., *L'Epoque contemporaine de 1815 à nos jours*. O déraison, une époque de cent cinquante ans et plus : quelle période !

R.V.S.

Historische Units, collection éditée par « De Nederlandsche Boekhandel », Anvers, 1970, prix 35 FB pièce.

Il s'agit de huit fascicules consacrés chacun à un sujet déterminé et rassemblant à côté d'un bon nombre de textes souvent très longs, quelques cartes et quelques rares illustrations, le tout complété d'un texte courant et de notes explicatives. Le choix des sujets et leur ordre sont ceux des programmes traditionnels avec une timide tendance au diachronisme par période. Voici les titres et leurs auteurs :

ARRAS J., *Scholen, universiteiten en wetenschap in de Middeleeuwen*.

VERRELST, *Het Christendom, grondslag van leven en eenheid van de Westerse Middeleeuwen*.

CAMERLINCKX, *Boeren, heren, handelaars en stedelingen in de Middel eeuwen*.

WILLEMS, *Europa vond zijn territoriale gestalte tijdens de Middeleeuwen*.

WALGRAVE J., *Kunst der Middeleeuwen*.

WILLEMS H., *Theocratie en feodaliteit in de middeleeuwse staten*.

VERRELST W., *Reformatie en katholieke herleving 16-18^e eeuw*.

WALGRAVE J., *Renaissance, Barok en Rococo*.

En somme, la matière des manuels classiques est ici présentée par tranches séparées. Ainsi se constitue un processus bien inspiré qui conduira, on peut l'espérer, à une conception du matériel scolaire à l'usage des élèves conforme au principe de l'enseignement actif : « Faites-le vous-même ! ».

R.V.S.

Cours d'histoire M. Chaulanges et J.M. d'Hoop.

Documents d'histoire R. Hubac et A.M. Koenig : classe de 6^e, A.G. Manry : classe de 5^e, J.M. d'Hoop, classe de 3^e. Paris, Delagrave, 1970-1971.

Depuis quelques mois, les différentes maisons d'éditions renouvellent leurs manuels scolaires. Voici celui des Editions Delagrave : un volume destiné aux élèves, l'autre aux professeurs. La matière a été allégée. Il a fallu faire un choix. Du point de vue pédagogique, l'ouvrage comporte essentiellement des documents puisque le but poursuivi est de faire penser, voir et comprendre, donc de raisonner et de réfléchir ; chaque leçon comprend l'exposé des matières, de très nombreux documents textuels et iconographiques et un lot de questions s'y rapportant. Des cartes, des échelles chronologiques tentent de matérialiser la matière, donc d'imprimer celle-ci dans l'esprit des jeunes élèves. L'ouvrage du maître comprend de très nombreuses suggestions d'utilisation et d'exploitation des documents ainsi que la présentation du point de vue du spécialiste sur la matière envisagée. La bibliographie, aisément accessible sans être de vulgarisation trop facile, signale les ouvrages de base ainsi que des films, des diapositives et des documents photographiques. Pour l'enseignement traditionnel ou rénové, nos collègues ne manqueront pas d'y glaner des renseignements, des exercices et des suggestions particulièrement utiles.

P.B.

BELLOC G., NEGRE G., *L'homme et le monde moderne*, Paris, Delagrave, 1971.

Le titre est plein de promesses. Le simple énoncé des thèmes retenus par les auteurs révèle toute la richesse de l'ouvrage.

Les sujets sont regroupés autour de huit thèmes : *quelques aspects du monde contemporain* (espace et temps — modifications du milieu — problèmes à résoudre), *la science* (épopée et remise en question), *le monde du travail* (les aspects du monde industriel, agricole et tertiaire — le machinisme et la philosophie), *les divertissements et loisirs* (mass media, voyages, sport et menaces pesant sur ces acquisitions), *art et vie moderne* (les permanences et les perspectives, art et industrie), *inquiétudes et périls* (les valeurs traditionnelles menacées, l'humanité et l'individu menacés), et pour conclure deux thèmes moins pessimistes peut-être : *Progrès et civilisation* et *Culture et humanisme*. A ces textes tirés des ouvrages d'écrivains connus et les plus représentatifs de

leur temps, s'ajoutent 250 sujets de dissertation et d'exercices d'entraînement aux techniques d'expression et de communication. Leur utilisation forcerait nos grands élèves à des réelles recherches personnelles. Il en résulterait un enrichissement très certain. Ces textes seraient d'autant mieux accueillis et assimilés qu'il s'agit des grands problèmes de notre époque auxquels les adolescents sont déjà sensibilisés. L'ouvrage rendra de nombreux services à ceux qui souhaitent trouver des textes récents et révélateurs. Il fera gagner un temps considérable à tous ceux qui sont amenés à se poser des questions comme à ceux qui doivent tenter de les résoudre.

P.B.

PIERRET A., DINON R., *Initiation à l'histoire*, degré moyen de l'enseignement primaire, Namur, Wesmael-Charlier, 1971.

L'idée de base qui a présidé à l'élaboration de ce manuel est excellente. Mettre en parallèle les façons de vivre du passé et celles du présent constitue un procédé pédagogique rentable dans la mesure où il frappe l'imagination de l'enfant et où il lui fait prendre conscience d'une évolution et d'un espace temps. La ligne du temps jointe à l'ouvrage permet d'œuvrer efficacement dans ce sens.

Ce qui, par contre, est discutable, c'est le choix des sujets, le manque de lien entre eux et la présentation d'où tout sens esthétique est absent ; les documents iconographiques ne sont pas d'un effet très heureux et les dessins relèvent de la plus mauvaise bande dessinée.

M.S.

P. MILZA, S. BERTEIN, Y. GAUTHIER, *Histoire 6^e, L'Antiquité* ; P. MILZA, S. BERSTEIN, Y. GAUTHIER, *Histoire 5^e, Le Moyen Age* ; P. MILZA, S. BERSTEIN, J.-L. MONNERON, *Histoire 3^e, De la révolution au monde d'aujourd'hui* ; Coll. MILZA-BERSTEIN, Paris, Ed. Nathan, 1971 (Pour la Belgique, Labor, Bruxelles).

Cette nouvelle collection présente une série de manuels d'histoire conforme aux nouveaux programmes français de 1969.

Ces livres sont d'authentiques instruments de travail où les auteurs ont ramené la matière de chaque chapitre à l'essentiel et ont donné une place privilégiée aux nombreux documents (cartes, textes et photographies).

Cette nouvelle collection forme un véritable « bloc pédagogique » qui comprend outre le manuel :

— une série de diapositives reproduisant les principaux documents du manuel ;

— un cahier de travaux pratiques permettant au professeur de vérifier l'acquis des élèves mais permettant avant tout aux élèves de s'entraîner à dégager l'essentiel d'un document d'histoire ;

— un fichier du professeur proposant pour chacune des leçons une bibliographie, les intentions pédagogiques et de nombreuses indications complémentaires. Précisons également que ces fiches contiennent des textes supplémentaires qui faciliteront la tâche du professeur.

Soulignons l'intérêt particulier du volume de 3^e qui fournit des cadres et des repères proprement historiques pour les événements du monde d'aujourd'hui.

L.D.K.

MOYEN AGE

HEERS Jacques, *Fêtes, jeux et joutes dans les sociétés d'Occident à la fin du moyen âge*, Montréal, Institut d'études médiévales, 2715 chemin de la Côte Sainte-Catherine, Paris, librairie J. VRIN, place de la Sorbonne 6, 1971.

Depuis 1947, la liste des Conférences Albert-le-Grand comporte des noms fameux représentant principalement la pensée philosophique et théologique du moyen âge. Signe des temps peut-être, voici que par la bouche de Jacques Heers, médiéviste réputé, s'y introduit l'ethnologie. Le mot peut apparaître comme un peu fort alors qu'il ne s'agit ici que d'un inventaire, fort éloquent cependant, d'usages, coutumes et manifestations qui, pour s'inscrire dans des formes moyenâgeuses, n'en reflètent pas moins de l'avis même de l'auteur des influences venues du fond des âges. Combien dès lors on se

prend à regretter que par le biais de l'anthropologie sociale, l'histoire comparée ne s'empare pas de ce domaine pour, à travers le folklore des joyeuses entrées, des processions solennelles, des joutes, des mascarades, des mystères et autres célébrations collectives, rechercher les mécanismes de l'inconscient collectif. Tout événement, le plus banal peut devenir fête lorsqu'il peut aider à affirmer une fonction sociale : la chasse par exemple, qui à travers le cérémonial, perd sa fonction nourricière pour devenir symbole d'une hiérarchie sociale. Fêtes des fous, carnivals ne sont-ils pas autant de psycho-drames destinés à servir d'exutoire à des forces dont le déchaînement pourrait être explosif pour l'ordre social ?

R.V.S.

Maurice LOMBARD, *L'Islam dans sa première grandeur (VIII^e-XI^e siècle)*, Paris, Flammarion, « Nouvelle bibliothèque scientifique », 1971, 245 p.

Cet ouvrage posthume synthétise les idées professées par Maurice Lombard à la VI^e Section de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes et à l'Ecole Normale Supérieure de 1957 à 1960.

Il y prend le contrepiéd de la thèse développée par Henri Pirenne en 1936 selon laquelle les conditions économiques de l'existence de l'empire romain n'auraient réellement disparu qu'avec le blocage de la Méditerranée par les Musulmans au VII^e siècle. Au contraire, pour Maurice Lombard, l'Occident se serait anémié bien avant la conquête musulmane et n'offrait plus, lorsque cette dernière eut lieu, « que les espaces vides et réceptifs d'une aire d'où l'activité commerciale et intellectuelle s'était retirée depuis la décadence de Rome et les invasions barbares. »

Maurice Lombard explique que les caractères de civilisation de synthèse, la relative tolérance des Musulmans, la position géographique exceptionnelle du monde musulman renforcèrent la continuité de la civilisation urbaine dans la partie orientale de l'ancien empire romain et provoquèrent un véritable renouveau en Europe de l'Ouest. Cette controverse constitue la discrète toile de fond de cette étude remarquablement complète et axée sur l'analyse des modes de vie, des ressources

économiques sociales et intellectuelles du monde musulman. Le professeur d'histoire y trouvera notamment une foule de renseignements précis sur la diffusion des idées scientifiques, philosophiques, techniques du monde arabe vers l'Occident.

R.R.

WOLFF, Philippe, *L'Evell intellectuel de l'Europe*, Editions du Seuil, coll. Histoire de la pensée européenne, Paris, 1971.

Quand et comment a démarré en Europe le développement intellectuel ? Philippe Wolff nous l'expose ici, dans une étude qui nous conduit de Charlemagne au XII^e siècle.

Pour accrocher l'intérêt du lecteur, l'auteur a centré son ouvrage sur trois personnages qui lui paraissent particulièrement bien représenter une étape culturelle : Alcuin, Gerbert d'Aurillac et Abélard.

Alcuin, ecclésiastique anglais attiré par Charlemagne en 781 pour instruire sa cour et le clergé de ses Etats sert de prétexte à l'étude des tenants et des aboutissants de la renaissance carolingienne que Philippe Wolff considère comme le vrai démarrage de l'Occident. Bien que, sous certains aspects, cette période ait pu paraître moins riche en personnalités érudites que les siècles précédents, ils n'étaient cependant que les prolongements sans issue de la société romaine. Par ses édits, par ses goûts culturels, par la qualité du personnel ecclésiastique dont il sut s'entourer et dont Alcuin constitue la figure de proue, Charlemagne sut donner l'impulsion nécessaire à la création d'une infrastructure rudimentaire d'ateliers de copie, de bibliothèques et d'écoles. A l'époque carolingienne, les Bénédictins recopièrent des centaines de manuscrits antiques et de textes bibliques et si leur apport scientifique se résuma à une épuration de la langue et de la grammaire latines, leur travail obscur sauva l'héritage de l'antiquité et en fit une base utilisable pour les générations ultérieures. Cette première renaissance rendit toutes les autres possibles.

Deux siècles plus tard, l'environnement social n'a pas changé, mais le nombre des monastères a crû. Les villes naissent. Les contacts avec l'Islam et Byzance se multiplient. Le rôle culturel de l'Eglise devient plus décisif que celui des autorités temporelles. Philippe Wolff choisit pour re-

présenter cette époque Gerbert d'Aurillac ; moine lettré devenu conseiller des plus hauts souverains, abbé de monastères importants avant de devenir archevêque de Ravenne et en 999 pape sous le nom de Sylvestre II. Gerbert d'Aurillac recueille les fruits de la renaissance carolingienne. L'infrastructure culturelle est devenue suffisamment large pour qu'il puisse laisser à des maîtres élémentaires le soin de former les enfants à la grammaire et mettre l'accent sur la logique et la rhétorique dont il fait un art de raisonner et de convaincre ; tandis que les traductions d'ouvrages arabes mises à sa disposition par certains monastères lui permettent de jeter les premières bases d'un enseignement scientifique des mathématiques et de l'astronomie. L'originalité de ce penseur se manifeste par un goût du concret qui sembla insolite à ses contemporains férus d'abstractions ; au point que moins d'un siècle après sa mort se forma une légende qui fait de Gerbert d'Aurillac un des ancêtres spirituels du docteur Faust.

Mais c'est Abélard qui fait l'objet de l'étude la plus détaillée. Sa vie est racontée en détail parce qu'elle illustre remarquablement la mutation qui s'opère au XII^e siècle : le développement culturel urbain qui supprime celui des monastères. On y observe l'existence de l'étudiant circulant de ville en ville pour compléter ses études, la condition du maître pris entre l'autorité religieuse, ses élèves clients et l'émancipation de la femme, Philippe Wolff analyse en détail l'apport du philosophe, du théologien, les perfectionnements qu'il apporta à la méthodologie dialectique et en marge de cette étude il rend compte de toutes les influences qui expliquent son héros dans cet Occident du XII^e siècle qui digère les trésors philosophiques accumulés dans le proche et moyen Orient pendant l'Antiquité et la tradition qui en fut conservée et retrouvée à Byzance et dans le monde arabe.

En fin de compte, un livre très agréable à lire dont l'originalité réside dans l'interdépendance étroite soulignée par l'auteur des conditions sociales, économiques et politiques avec ces successives renaissances culturelles de l'Occident caractérisées par une curieuse marche en avant opérée les yeux fixés vers le passé, vers la Révélation chrétienne et vers les trésors de la culture antique.

R.R.

DUBY Georges, *Les sociétés médiévales : une approche d'ensemble*, dans *Annales*, t. 26, p. 1-13, Paris, 1971.

La leçon inaugurale de G. Duby au Collège de France où il occupe dorénavant la chaire d'histoire des sociétés médiévales ne pouvait pas ne pas se référer à Lucien Febvre, combattant de l'*histoire renouvelée*, ni à Marc Bloch, toujours en quête de l'homme sous la poussière des archives et dans le silence des musées. Il cite toutefois aussi Jules Michelet lorsqu'il prétend donner à l'histoire sociale sa vraie dimension, celle d'une histoire globale dont celle des civilisations matérielles, celle du pouvoir, celle de l'économie, celle des mentalités ne sont que des composantes, insistant ainsi sur sa vocation de synthèse.

Nul, mieux que cet éminent historien, n'a conscience de l'effarante complexité du temps social, des variations de ses pulsations et de ses rythmes, des nécessités de l'analyse qui n'en sépare les éléments que pour mieux insister ensuite sur les cohésions et les interactions. Quelle meilleure justification pourraient trouver les pionniers d'une histoire axée sur l'homme, méthodiquement enrichie par l'analyse successive des divers aspects de l'évolution dans leurs relations réciproques, dans leurs articulations spatiales autant que temporelles. Puisse le lieu de rencontre que cette nouvelle chaire souhaite devenir, aider rapidement à nourrir la matière de nos expériences scolaires. Bon vent !

R.V.S.

DES REVOLTES ET DES REVOLUTIONS

MOLLAT Michel et WOLFF Philippe, *Ongles bleus, Jacques et Ciompi, Les révolutions populaires en Europe aux XIV^e et XV^e siècles*, collection « Les grandes vagues révolutionnaires », Paris, Calmann-Lévy, 1970.

L'histoire sociale avait connu un succès certain à la fin du XIX^e siècle, stimulée sans doute par les mouvements populaires du temps. La croissance des communes médiévales expliquait et justifiait les progrès de la démocratie politique contemporaine. Sauf exceptions, l'engouement s'était

tari après la première guerre mondiale. Avec tout l'arsenal de moyens d'investigations plus puissants, voici que l'historiographie s'attache à une nouvelle analyse des phénomènes sociaux. Elle s'attache à comprendre les mécanismes de l'évolution. En passant du plan local ou régional à des ensembles plus vastes, elle constate des ressemblances, des analogies, dont il conviendra de découvrir les implications.

Sans autre prétention que de faire le point de travaux traitant de régions fort éloignées l'une de l'autre, mais avec un sens aigu de la synthèse et de la critique comparative, les auteurs brossent dans ce volume une fresque à la fois précise et entraînante bien apte à réhabiliter aux yeux de nos élèves cette période médiévale dont bien peu d'enseignants parviennent à leur faire découvrir les richesses.

Par son extension européenne, par les problèmes qu'il aborde, en mettant en scène la masse populaire, acteur caché des cours traditionnels axés sur la noblesse, par l'actualité des aspects économiques, sanitaires, mentaux, sociaux, traités, cet ouvrage constitue une somme que chaque enseignant de l'histoire se doit de lire. Plus que jamais, il saisira à travers les multiples ressorts du progrès historique, la complexité des causes, la relativité des hypothèses, la vanité d'une histoire parcellaire, la nécessité d'une approche serrée et compréhensive des phénomènes, autant que méthodique et pédagogique.

R.V.S.

MARX R., *L'Angleterre des Révolutions*, Paris, A. Colin, coll. U2, Paris, 1971.

Le lecteur de langue française trouvera avec plaisir ce petit ouvrage qui dépeint l'Angleterre de la violence depuis la conquête normande jusqu'à nos jours. La vieille tradition de révolte a donné naissance à plus d'une liberté anglaise, mais le problème révolutionnaire anglais est fort complexe. « Il ne suffit pas de retracer les grands courants de révolte, ouverte ou contenue, de mesurer leur respective originalité, de déterminer les filiations, les influences étrangères, de comprendre les succès et les échecs. Il convient aussi de rechercher quand et pourquoi a commencé à se développer un esprit a-révolutionnaire, de comprendre quels facteurs socio-économiques, religieux, psychologiques,

ont concouru à la pacification des esprits et pourquoi le Royaume-Uni, depuis 1689, a résisté à tous les mouvements de révolte violente. En 1971, deux tendances se dessinent en Grande-Bretagne : une voie révolutionnaire fort affaiblie et une puissante courant de progrès par l'évolution. La Grande-Bretagne, pays de démocratie parlementaire, pays où l'Etat intervient de plus en plus dans nombre de domaines, tout en respectant les libertés individuelles et collectives, est la résultante des révolutions multiples qui jalonnent son histoire. Une quarantaine de documents étayent l'ouvrage.

P.B.

GALANTE GARRONE Alessandro, *Gilbert Romme, histoire d'un révolutionnaire, 1750-1795*, dans coll. « L'histoire », Paris, Flammarion, 1971.

Il a fallu douze ans pour cette traduction d'un ouvrage que Georges Lefebvre saluait avec joie lors de sa parution en 1959. Figure typique que ce jeune représentant de la bourgeoisie de robe provinciale, de bonne souche auvergnate et janséniste, élève des Oratoriens de Riom. Il y glane l'amour des sciences et cet esprit critique qui fera dans la suite plus d'un révolutionnaire. Plongé à Paris, avec de modestes moyens financiers, dans le milieu des Encyclopédistes, il porte sur certains de ceux-ci des jugements sévères impliquant la fatuité de d'Alembert, l'intolérance de Lalande. L'aversion qu'il manifeste pour l'histoire concerne surtout l'histoire politique dont il souligne la subjectivité, mais il juge que l'histoire des sciences est « vraiment essentielle et mérite toute l'attention des gens sensés » ; quant à l'histoire des mœurs, elle n'a pas encore à son avis été traitée de façon intéressante. Comme beaucoup de « scientifiques », ce mathématicien, élève de médecine, méprise une certaine vision de l'histoire tout à l'opposé de l'histoire fondamentale, base indispensable du progrès. Introduit dans les milieux russes résidant à Paris, il suit en Russie son élève Paul Stroganov auquel il applique les principes d'enseignement tirés de l'*Emile*. Il parcourt la Russie de Catherine II de long en large. Il en tire des observations sur le sort ici acceptable, ailleurs horrible des paysans. Ces mêmes paysans dont la condition en France l'avait déjà rempli de révolte.

Initié à la Loge maçonnique des *Neuf Sœurs*, il représente un beau spécimen de maçon spéculatif en qui l'expérience et la méditation personnelle entraînent une mutation constante des opinions vers la réalisation d'une société libre, égalitaire, humanitaire. Le mouvement déca-briste russe lui doit beaucoup à travers l'influence qu'il exerça indirectement sur l'intelligentsia libérale. Membre de la législative, puis de la Convention, il en représente l'aspect constitutionnel, très attentif aux problèmes sociaux et économiques. Il attache son nom aux lois relatives à l'instruction publique qu'il voit, avec Condorcet, d'une structure très moderne. Rationaliste, anticlérical, adepte de la Déesse Raison, il fut artisan du Calendrier révolutionnaire, où se reconnaît son esprit scientifique. Dernier parmi les Montagnards, il meurt en stoïcien « Pour le malheureux et l'opprimé ». Dans un suicide collectif, il épargne à ses juges de flétrir son corps sur l'échafaud après les émeutes de Prairial.

Initiateur de la législation sociale, ses idées, filles du temps, ne furent pas sans conséquences sur le mouvement marxiste.

R.V.S.

BESSAND-MASSNET Pierre, *De Robespierre à Bonaparte, les Français et la Révolution*, Paris, Fayard, 1970.

Le parti pris de cet ouvrage est évident.

Le révolutionnaire, c'est « la canaille », la victime le « suspect ». Tel quel, il donne une idée du trouble de cette période de renversements, d'exaltation, de violence, où les passions rassemblent et opposent les individus que tantôt tout sépare ou tantôt tout relie. Un trouble qui n'a pas encore pris fin. Il implique la nécessité d'une étude critique attentive de cette période, le recours dès lors à un arsenal de sources dont beaucoup sont inconnues de nos ouvrages didactiques traditionnels.

Le chapitre consacré à *Vingt millions de muets* retiendra particulièrement l'attention. Plein d'espoir au moment de la rédaction des *Cahiers de doléances*, la population rurale, la masse des métayers, des manouvriers, des humbles, s'installe dans une méfiance bien compréhensible à l'égard de l'image que donne l'information dérisoire du temps de cette succession de régimes politiques dont aucun, finale-

ment, ne satisfait ses griefs fondamentaux. La Justice est-elle finalement de ce monde ?

R.V.S.

FURET F., *Tocqueville est-il un historien de la Révolution*, dans *Annales*, t. 25, p. 434-435, Paris, Colin, 1970.

L'auteur souligne l'opinion de Tocqueville enfermée dans un apparent paradoxe :

1° la Révolution en France était plus qu'aux trois quarts accomplie dès avant la Révolution ;

2° pourtant, ce qui restait de la féodalité à la campagne n'en était que plus odieux ; d'où la majoration psychologique de la libération paysanne par la Révolution. A travers l'examen objectif du contenu réel de la rupture révolutionnaire, Tocqueville suggère ainsi l'importance de la distorsion idéologique. Le développement de la puissance publique et de la centralisation administrative marque, derrière la rupture des esprits, la continuité dans les faits entre l'Ancien Régime et la Révolution. Sous l'Ancien Régime toutefois, l'Etat éprouve des difficultés d'agir, car ses mandements sont fort peu respectés. Il appartiendra à la Révolution de faire disparaître les obstacles.

Tocqueville souligne l'obscurité et les contradictions du terme *démocratie*. Il le lie quant à lui à l'idée de liberté politique et au fait d'un gouvernement où le peuple prend une part plus ou moins grande aux affaires. Il dénonce ce faisant son opinion antérieure liant la démocratie au social (égalité).

Il constate qu'aux yeux de Tocqueville, il s'est accompli au milieu du XVIII^e siècle une sorte de révolution dans les esprits et les mentalités. Celle-ci s'exprime dans l'œuvre des écrivains. Ce sont les régions les plus prospères qui soutiennent le mieux l'idée révolutionnaire. L'Ancien régime est mort en 1787 lorsque Loménie de Brienne substitue des assemblées électives aux intendants. Cela explique que 1789 fut une année calme à vrai dire. La Révolution était faite dans la réalité, il restait à la faire dans les esprits. La grande visée révolutionnaire, c'est le despotisme démocratique, par opposition au libéralisme parlementaire, c'est plus 1793 que 1789. La

Révolution reprend ainsi une vue de l'Ancien Régime. Elle se réalise moins dans les constitutions de 1791, 1793, 1795 que dans le Consulat et l'Empire.

R.V.S.

DUHET Paule-Marie, *Les femmes et la Révolution, 1789-1794*, coll. « Archives », Paris, Julliard, 1971.

Depuis la « colonisation » de la femme, le féminisme n'a pas cessé de se manifester. De l'influence feutrée du gynécée, aux intrigues d'alcôve, en passant par toutes les formes du matriarcat, à travers les velléités des intellectuelles du moyen âge et d'après, il prend avec la révolution du XVIII^e siècle une dimension nouvelle et publique. Le fait révolutionnaire féminin n'est pas nouveau : « Tant que les femmes ne s'en mêlent pas, il n'y a pas de véritable révolution », disait Mirabeau. C'est l'exploitation de l'idée qui est nouvelle dans ce qu'elle provoque et dans ce qu'elle traduit une nouvelle sensibilité de l'opinion. Choderlos de Laclos, *De l'éducation des femmes*, 1783, Condorcet, *Sur l'admission des femmes au droit de cité*, 1790, en sont des manifestations, avec Simone de Beauvoir, avec Suzanne Lilar, *Le malentendu du deuxième sexe*, le débat n'est pas clos.

Un bel espoir jaillit en 1789. Il s'incarne dans quelques figures violemment prises à partie, caricaturées, comme Anne Joseph Théroigne, dite de Méricourt, dont la foi sombre derrière les barreaux de la Salpêtrière, ou ignorées comme Louise de Kérallo, journaliste cependant et animatrice du mouvement républicain à travers la *Société fraternelle des patriotes des deux sexes*, fondée avec son époux François Robert, Liégeois comme Théroigne.

Contre la sensibilité aux phénomènes économiques propre aux femmes, traduite sans nuance par quelques amazones groupées dans des sociétés féminines plus ou moins liées aux « Enragés », la Convention masculine réagit en moralisatrice : « Il n'est pas possible que les femmes exercent des droits politiques, s'exclame Amar. Vous détruisez ces sociétés populaires de femmes que l'aristocratie voudrait établir pour les mettre aux prises avec les hommes..... » Air connu, mais le décret tombe, comme un couperet : « Les clubs

et les sociétés populaires de femmes, sous quelque dénomination que ce soit, sont défendus » (novembre 1793).

Vierge, épouse, mère, tel est le destin promis par les Révolutionnaires, avec quelques droits privés mineurs. Pour le reste, les femmes sont renvoyées à leurs fonctions : « Sophie ou les malheurs de la Vertu... ! »

R.V.S.

PASCAL Pierre, *La révolte de Pougatchev*, dans la coll. « Archives », Paris, Julliard, 1971.

Une histoire de la révolte conduite par Emilien Pougatchev, cosaque de Jaïk entre la Caspienne et l'Oural, manque encore, même en Union soviétique. Le petit recueil de documents commentés puisés dans les sources du XVIII^e siècle n'en prend que plus de valeur.

Les steppes du sud-est de la Russie furent durant des siècles zone frontière sans limite précise, terre d'élection des Cosaques, libres paysans chez qui, souvent, trouvent refuge les serfs fugitifs fuyant l'autorité des boïards. Nombreuses furent les révoltes cosaques contre la centralisation des tsars : Bolotnikov en 1606 anime une première guerre paysanne, Stenka Razine en conduit une seconde en 1667. Il fut écartelé en 1671. La troisième prit naissance en 1772 dans le contexte du règne de Catherine II, des relents du *raskol* et des malversations des cadres russes. Le mécontentement, comme jadis, se cristallise autour de la figure de « faux tsars », images des souverains qui, comme le peuple, ont souffert de l'injustice de leurs proches. Pougatchev s'identifiera à Pierre III.

Curieux pays que cette région de l'Oural où les usines s'élèvent comme des citadelles pour accueillir parmi les ouvriers qualifiés la main-d'œuvre déportée des paysans.

Livré par les siens après l'écrasement de ses forces dont le nombre groupait à certains moments plusieurs milliers de soldats et un chiffre important de partisans, Pougatchev fut amené à Moscou, jugé, condamné et exécuté sans que le peuple cesse de chanter :

A l'Usine Deminov
le travail est pénible.

Ah oui, le travail est pénible !

Aïe, le dos nous fait mal !

On nous boucle dans une usine :

Un baignon dont on ne sort plus !

R.V.S.

FOHLEN Cl., *Qu'est-ce que la révolution industrielle ?* Paris, 1971, un ouvr. de 317 p., bibliographie, annexes, dans la coll. « Science nouvelle », chez R. Lafont.

Claude Fohlen, spécialiste de l'histoire de l'industrialisation de l'Europe au XIX^e siècle et de l'histoire américaine, était particulièrement bien placé pour nous présenter une synthèse sur un phénomène aussi important et aussi complexe que la révolution industrielle. Le plan choisi par l'auteur est simple, d'une simplicité qui implique la rigueur et la précision. Après avoir suivi le cheminement de l'expression « révolution industrielle », Claude Fohlen en étudie les principaux aspects en liaison avec le problème de la croissance économique. Ensuite, il passe en revue successivement les facteurs endogènes et exogènes de la révolution industrielle. Il le fait avec méthode et sérénité, exposant les vues des principaux historiens qui ont étudié la naissance de la révolution industrielle à laquelle nous accordons tant d'importance parce que la connaissance de ce phénomène pourrait peut-être nous faire comprendre la voie que devraient suivre aujourd'hui les pays en voie de développement. Enfin, l'auteur termine son ouvrage par deux chapitres consacrés à l'histoire sociale, l'un traitant des classes laborieuses et l'autre des classes moyennes.

Nous ne pourrions assez recommander la lecture de ce très beau livre à tous les professeurs de l'enseignement moyen qui s'intéressent aux sciences humaines. Ils y trouveront un excellent résumé des principales théories défendues au sujet de cette grande mutation dont nous avons une connaissance très riche, mais encore bien imparfaite et bien incomplète. Dans la partie économique de son travail, Claude Fohlen privilégie l'Angleterre et c'est une conséquence logique de l'état de nos recherches. On ne peut cependant limiter l'étude de la révolution industrielle au cas anglais. L'auteur insiste avec raison sur le fait qu'il n'y a pas une révolu-

tion industrielle mais des révolutions industrielles. Voilà, bien sûr, une conclusion qui ne donnera pas satisfaction à ceux qui espèrent réduire l'histoire du devenir de l'humanité à quelques formules toutes faites. C'est pourtant jusqu'à présent une des seules certitudes qui se dégage des centaines d'études consacrées par les historiens, les économistes et les sociologues à la révolution industrielle.

Ph.M.

BUBER-NEUMANN M., *La révolution mondiale, l'histoire du Komintern racontée par un de ses principaux témoins*. Caserman, Paris, 1971, 414 p., 39 FF.

Compagne de Heinz Neumann, dirigeant du parti communiste allemand, victime de ses purges de 1937, arrêtée elle aussi et déportée en Sibérie, extradée vers l'Allemagne hitlérienne. Buber-Neumann professe actuellement un anticommunisme systématique. Son livre fouillé est sans complaisance pour les acteurs de cette révolution mondiale tant espérée et jamais réussie, mais l'interprétation est étroite. Si ce livre nous livre des témoignages intéressants sur une période troublée, il accuse et par là perd de son objectivité.

J.D.

BRUNET J.P. et PLESSIS A., *Explications de textes historiques de la révolution au XX^e siècle*, A. Colin, Coll. U2, Paris, 1970, 495 p.

L'explication de textes est, en histoire, un des exercices essentiels et des plus délicats, et les auteurs nous donnent ici un excellent outil de travail.

Une orientation bibliographique et des conseils accompagnent les textes clairs, dont la majorité concerne l'histoire de France. Les explications sont fouillées, longues et proposent des conclusions. Pour les professeurs d'histoire qui enseignent en Belgique, cet ouvrage est surtout utile parce qu'il nous présente un autre recueil de textes historiques.

J:D.

SERGE V., *Ce que tout révolutionnaire doit connaître de la répression F.M.* Petite collection Maspero, 117 p., Paris, 1970.

Datant de 1925, ce petit livre nous répète « que nous devons connaître les moyens de l'ennemi et connaître toute l'étendue de notre tâche ». Intéressant, amusant, instructif, cet ouvrage devrait être lu par tous ceux qui luttent contre la répression.

Citons une des dernières phrases : « Ne ramenons pas la lutte des classes à la lutte contre les flics. »

J.D.

SAUVY A., *La révolte des jeunes*, Calmann-Lévy, Paris, 1970.

La révolte des jeunes ne se limite pas aux semaines de mai 1968. Le but de l'auteur est de provoquer des réflexions suffisantes non pour unir mais pour donner aux divergences et réalités leur plein sens et leur pleine utilité.

Sauvy termine son livre par un appel : « C'est à vous qu'il appartient désormais de jeter les bases de la société humaine dont nous rêvons tous. Vous seuls êtes capables de le faire, vous seuls pourrez être entendus. »

J.D.

CLEAVER E., *Sur la révolution américaine*, Coll. Combats, Le Seuil, Paris, 1970.

Après « Un noir à l'ombre » et un recueil d'écrits politiques, E. Cleaver, réfugié en Algérie, accorde au journaliste L. Lockwood trois entretiens qui éclairent de façon positive l'évolution d'un des chefs des Panthères noires. Dans l'introduction, le journaliste consigne les difficultés que tout révolutionnaire américain éprouve dans l'exil, fût-ce celui de Cuba et de l'Algérie.

Cleaver pense que les U.S.A. sont à la fois métropole et colonie, que les noirs représentent un peuple colonisé et « qu'il faut une révolution dans la métropole et une guerre de libération dans la colonie... ce qui m'intéresse, c'est une union révolutionnaires blancs et révolutionnaires noirs, révolutionnaires des minorités qui composent les U.S.A. à tous les niveaux ». (p. 127).

Un jour, s'il faut en croire ses paroles, il reviendra au pays pour se battre et mourir au sein de la Révolution américaine. Ces entretiens peuvent être considérés par l'historien comme « documents ».

J.D.

SANCEROTTE A., *Révolution et contre-révolution dans l'Eglise*, « Problèmes », Editions Sociales, Paris, 1970, 168 F.

L'Eglise au V^e siècle est en crise, crise qui est mise par l'auteur en parallèle avec la crise actuelle.

A. Sancerotte étudie la vie et l'œuvre de saint Augustin, en expliquant par sa petite enfance l'inquiétude du jeune homme devant la vie, l'avenir, la religion. La foi doit l'aider à résoudre ses problèmes propres et l'adolescent devenu un homme trouve dans deux impératifs : refus de la sexualité et adhésion à un ordre social fondé sur un droit de propriété absolu, la formulation concrète de la loi qui devra être celle de la future société chrétienne. L'idée mythique du soleil, de rachat, va devenir pour Augustin un fait historique.

Ce n'est qu'à l'époque moderne que va jaillir la contestation et au XVI^e siècle, Molina affirme le libre arbitre. L'auteur termine cet ouvrage très fouillé sur la pensée chrétienne en disant qu'il faut découvrir un sens à l'Histoire afin d'échapper au désespoir de l'absurde.

En annexe, quelques références bibliographiques et un choix de textes qui seront très appréciés.

J.D.

GALLO M., *Tombeau pour la Commune*, R. Laffont, Paris, 1970, 178 p.

Ce petit ouvrage est un essai de démythification de la Commune. Avec une certaine agressivité, M. Gallo « attaque la barrique ». Nous ne le suivons pas dans ses raisonnements, d'autant moins qu'il attaque aussi l'histoire. Il nous semble bien pessimiste lorsqu'il dit « étudier la Commune, recommencer la lecture de ce récit devant une jeunesse désorientée, c'est prendre la responsabilité d'empêcher de regarder notre temps ».

J.D.

DOMINIQUE Pierre, *La Commune de Paris*, B. Grasset, Paris, 1970, 440 p.

Médecin, écrivain, journaliste, historien, P. Dominique raconte ici le siège de Paris

de 1870-71, la naissance et la mort de la Commune. Et ceci à travers les sentiments de la société de l'époque, du peuple, sous forme parfois de roman.

Il termine ce livre passionnant, qui se lit facilement, en annonçant la naissance en 1870, sur la rive droite de la Volga, d'un petit port qui s'appellera « Lénine ».

J.D.

DE VILLEFOSSE René Héron, *Les graves heures de la Commune*, Librairie académique Perrin, Paris, 1970, 285 F.

La librairie Perrin présente dans une belle collection ce livre relativement court, qui retrace les causes et les circonstances du drame, son développement et quelques détails de son dénouement et de la survie des auteurs.

Si, comme le dit M. de Villefosse, c'est de tout son cœur qu'il a puisé aux meilleures sources, nous regrettons vivement qu'il ne nous fasse pas connaître ces sources.

On le sent sympathisant avec les communistes, tout en restant très distant de ce qu'il appelle : la gauche, écorchant Marx au passage, il montre à la fin de son livre comment la Commune divisa l'Internationale.

Livre agréable à lire, écrit honnêtement.

J.D.

REMY Tristan, *La Commune à Montmartre - 23-5-1871*, Editions Sociales, Paris, 1970, 13,5 F.

Ce petit livre dédié à la gloire et à la mémoire des fédérés de Montmartre, raconte la troisième journée de la semaine sanglante. Documentaire et source de renseignements utiles à tous ceux qui s'intéressent à la Commune, ce petit ouvrage rappelle que ce qui manquait le plus en 1871, c'était une théorie révolutionnaire et un véritable parti ouvrier organisé.

J.D.

CHOUCY A., *Le Paris communiste*, Librairie académique Perrin, Paris, 1970, 273 p.

M. Choucy est mort avant le centenaire de cette Commune qu'il a si souvent étudiée.

Ce livre n'est pas achevé — il s'agit de notes, de portraits, de commentaires d'origines diverses, soigneusement recueillis et classés par l'auteur, qui s'ajoutent à la première partie rédigée avant sa dernière maladie.

C'est aussi la vie quotidienne de Paris en 1870, qui est retracée pour nous, annonçant 1871.

Livre enthousiasmant, où perce l'amour des prolétaires, où l'homme d'action que fut A. Choucy élève sa voix à travers celle des « Camarades ».

J.D.

RACISME

POLIAKOV L., *Des mythes des origines au mythe aryen*, dans *Annales*, t. 25, p. 408-433, Paris, Colin, 1970.

Le « Columbus Center » de l'Université du Sussex a entrepris en 1965 une enquête sur les conditions socio-psychologiques des grandes persécutions. Dans ce cadre, l'auteur a été amené à reprendre le sujet maintes fois étudié de l'antisémitisme et de l'aryanisme. La distinction entre sémites et aryens relève d'une science, l'anthropologie, gravement faussée sous l'effet de l'ethnocentrisme européen. Les racines pré-scientifiques de celui-ci remontent haut. Elles expriment une prétention universelle des divers groupes humains, des « cultures », à une généalogie distincte, à des origines glorieuses et augustes. Ce sont ces substrats affectifs qu'il convient de détecter. Le mythe généalogique fut la forme première de la réflexion historique. Celle-ci commence donc avec l'humanisation : histoire et étiologie se rejoignent : « D'où viens-tu ? », « Que suis-tu ? ». Les généalogies, les « cosmologies » correspondantes n'ont cessé d'être cultivées à aucun moment de l'histoire européenne. La Bible a propagé la distinction entre les fils de Noé dont une variante inspire les ordres médiévaux : Cham serait l'ancêtre des serfs, Sem celui des clercs, Japhet celui des seigneurs. Ce n'est pas d'hier que les Noirs sont mis au bas de l'échelle sociale !

En Espagne, l'aspiration à descendre des Goths se développe dans le climat créé par les « statuts de pureté de sang » qui oppose anciens chrétiens et nouveaux

chrétiens (« conversos » d'origine juive ou mauresque). La relégation des seconds au rang de marchand ou d'artisan, leur élimination ensuite, peuvent aider à comprendre le mépris des « Vieux chrétiens » envers les activités productives jugées infamantes, même par les laboureurs.

En France, la notion de Franc est synonyme de libre, d'être exceptionnel, par opposition à l'esclave, au serf, dont le plus grand bonheur est d'être affranchi, c'est-à-dire rendu franc. On sent les implications. Voltaire n'a pas été le dernier à en souligner le ridicule. Diverses opinions sont recueillies et citées largement par l'auteur. Camille Jullian voyait dans les Trois glorieuses de 1830 le triomphe sur la noblesse d'origine franque de la race immortelle des Gaulois. Astérix n'est pas mort ! En Allemagne, on voyait dans la « gallicité » l'explication du déclin international de la France. Michelet ne soulignait-il pas l'abnégation du Germain, cause de tous ses succès. Ce n'est pas le général de Gaulle, le bien nommé, qui négligera, avec succès, d'invoquer « La grandeur française ». Mais peut-on se reposer sur les lauriers de l'histoire ?

R.V.S.

FRIENDLANDER S., *L'antisémitisme nazi, histoire d'une psychose collective*, Seuil, Paris, 1971, 205 p.

Citoyen israélien, professeur d'histoire contemporaine à Jérusalem, l'auteur démontre que les fondements constants de l'antisémitisme allemand recourent aux méthodes de la psycho-histoire, il démontre que l'antisémitisme fut le moteur principal d'un système tendu tout entier vers la solution finale.

S. Freindlander rappelle cependant que les thèses avancées par lui-même, si elles sont étayées par une documentation, seront loin de la certitude, et qu'il abordera en quelques points celui des probabilités. Par là, ce livre est intéressant parce que original.

J.D.

TERNON - HELMAN S. Dr., *Histoire de la médecine S.S. ou le mythe du racisme biologique*, Casterman, Tournai, 1969, 224 p., 180 F.

Ce livre écrit par deux médecins qui ne souffrirent que peu de la deuxième guerre mondiale est une réponse à la ques-

tion : « Comment des médecins ont-ils pu en arriver là ? » Ils exposent en deux parties, d'une part les fondements de la médecine SS, d'autre part les crimes commis par des médecins SS au nom d'un racisme biologique. Le sujet traité est surtout celui du technicien face à la dictature. La médecine devient un des rouages essentiels de la machine de guerre hitlérienne.

En tant que médecins, les auteurs prennent en charge la culpabilité de ces médecins nazis sans conscience et se veulent vigilants.

Basé sur des sources de quatre types différents : les archives, les ouvrages idéologiques, les procès et les livres parus sur le nazisme, cet ouvrage pour lequel Y. TERNON et S. HELMAN ont demandé l'aide d'historiens et de germanistes, est aussi objectif que possible.

Quelques textes, une liste de dirigeants de la médecine SS et médecins SS ainsi qu'une bonne bibliographie terminent cette histoire de la médecine SS qui deviendra, sans doute, une des classiques de l'histoire de l'Allemagne hitlérienne.

J.D.

AFRIQUE

WILLETT Fr., *Ifè, une civilisation africaine*, dans *Nouveaux aspects de l'archéologie*, dirigée par Sir Mortimer Wheeler, Paris, Tallandier, Jardin des arts, 1971.

Peu à peu, l'archéologie nous révèle le lointain passé de l'Afrique. Ce volume poursuit un double but : faire connaître et apprécier l'art d'Ifè et le replacer dans une évolution plus large, celle de l'Afrique occidentale. L'ouvrage révèle une série d'œuvres, de sculptures de terre cuite, de pierre, de bronze, grandeur nature, traitées en style réaliste. La majorité de ces objets est conservée, soit au musée d'Ifè, soit dans des sanctuaires ou des bosquets sacrés de la ville. Dès lors, on comprendra d'autant mieux l'utilité de ce musée imaginaire. Située au milieu de la zone de forêt à l'ouest du Niger, Ifè, ancienne cité religieuse, a créé un art original et de belle qualité. L'archéologie a notamment révélé des terres cuites de la

culture de Nok, des bronzes et des ivoires de Bénin. L'origine de cet art d'Ifè devrait être recherchée dans la culture de Nok, petit centre minier du nord du Nigéria. Cette culture aurait commencé à s'épanouir vers le milieu du premier millénaire avant J.-C. pour se continuer jusqu'au deuxième siècle après J.-C. Cette culture de Nok, qui ne correspond pas à un site mais à une série de villages, a travaillé le fer. Ce peuple vivait, semble-t-il, de chasse, de cueillette et peut-être d'agriculture mais peut-être s'est-il contenté de favoriser la croissance de plantes sauvages en sarclant le sol autour d'elles. L'époque de l'introduction de la technique de la fonte est un problème qui n'est pas résolu. En se basant sur les résultats fournis par la méthode du carbone 14, les sculptures d'Ifè dateraient du XII^e siècle au moins. Leur production se poursuivra jusqu'au XVI^e siècle. A cette époque, elle se termine, soit pour des raisons économiques, soit à cause de l'expansion de l'Islam. Cet art d'Ifè est postérieur à la culture de Nok mais antérieur à celle de Bénin que les premiers Portugais découvrirent au XV^e siècle.

Dans la vallée du Niger, on a retrouvé par ailleurs d'autres cultures voisines de celle d'Ifè et ce, jusqu'au XIX^e siècle.

L'ouvrage fournit une abondante documentation de très belle qualité : 110 documents photographiques en noir et blanc, 39 dessins et 13 planches en couleur. Ce volume ne manquera pas d'intéresser ceux qui souhaitent élargir leur connaissance de l'histoire africaine et y intéresser leurs élèves dans un cours d'histoire des civilisations, d'initiation esthétique ou d'histoire de l'art et ce, en dehors des sentiers battus.

P.B.

TYMOWSKI Michal, *Les domaines des princes du Songhay* (Soudan occidental), *Comparaison avec la grande propriété foncière en Europe au début de l'époque féodale*, dans *Annales*, t. 25, p. 1637-1658, Paris, Colin, 1970.

Prônée par Marc Bloch, l'histoire comparative trouve des adversaires dont l'opposition se fonde spécialement sur l'ignorance des possibilités réelles de cette méthode. Il est naturel qu'au moment où la décolonisation rend aux peuples d'Afri-

que leur originalité, le champ de l'observation comparative s'étend à leurs territoires. Malgré des dissemblances de détail, les analogies entre l'organisation des domaines du Songhay et celle des domaines seigneuriaux de la féodalité occidentale à ses débuts est patente. Ce témoignage d'un Vénitien au service d'Henri le Navigateur dans les années 1455-1456, Alvise da Ca da Mosto, en atteste : « Le roi n'a pas de revenu stable sous forme d'impôts... il subsiste grâce aux incursions qui lui rapportent des esclaves... Il emploie ces esclaves à la culture des lots de terre lui appartenant, mais il en vend aussi aux Asénégueses... Il y a certains villages et endroits où il tient de huit à dix épouses. Chacune d'elles possède une maison avec une jeune domesticité et des esclaves pour cultiver les terres qui lui ont été assignées par le prince. Elles ont aussi un certain nombre de bêtes telles que vaches et chèvres... Lorsque le roi arrive dans un de ces villages, ses épouses ont le devoir de le nourrir, lui et sa suite, grâce à leurs récoltes. » Une vassalité par les femmes, en quelque sorte. Des pratiques serviles moins hypocrites qu'en Europe pour le reste.

R.V.S.

PERROT Claude H., *L'histoire dans les royaumes agni de l'est de la Côte d'Ivoire*, dans *Annales*, t. 25, p. 1659-1677, Paris, Colin, 1970.

Pour les Occidentaux européens, l'irruption d'un présent bouillant par l'entremise des moyens d'information de masse, enlève à l'histoire sa valeur de référence. Le poids dont elle pèse encore se justifie par sa valeur de refuge contre les incertitudes de l'avenir. Lorsque ces incertitudes s'estompent, l'histoire est contestée dans certains de ses aspects du moins, dont l'utilité n'apparaît plus.

Dans la société traditionnelle agni, le présent est le prolongement pâli du passé. L'humilité et la révérence exprimée à l'égard de la terre, de la végétation, des forces naturelles, se marquent aussi envers les ancêtres. Leur expérience, soigneusement entretenue par la mémoire, est un réservoir d'inspirations et de modèles. L'histoire est donc un capital à la manière d'un trésor conservé par les hauts dignitaires. Eux seuls ont le pouvoir de dialoguer avec les générations disparues.

La fête nationale annuelle, en faisant revivre au peuple son passé, renforce le pouvoir. Les barrières tombent entre les morts et les vivants comme dans le rituel funèbre des pleureuses chargeant le défunt de messages pour l'au-delà.

L'histoire en pays agni est profondément liée aux croyances religieuses, elle est tributaire de l'ordre établi. Sur le premier point, l'histoire appartient aux ancêtres, une libation ouvre l'entrée de ce domaine ; prononcer le nom de l'ancêtre, en tirant celui-ci de son repos, entraîne des risques pour l'invocateur. Les listes généalogiques sont bien moins sèches que ce que l'enquête en conserve. L'histoire ne s'aborde que dans certains lieux privilégiés. Les événements sont filtrés, les bons seuls sont retenus, les mauvais sont cachés, seuls les juréments et les lamentations funèbres peuvent faire exception.

Sur le second point, l'histoire est affectée à la défense de l'ordre existant, son contenu est remodelé conformément aux intérêts du pouvoir : plus l'origine familiale matrilineaire est ancienne, plus elle est légitime, celui qui était le premier dans le lieu a le droit pour lui. L'histoire dans sa transmission éclipse les accidents ; le roi est toujours juste, victorieux, puissant.

Les limites du savoir historique sont d'ordre spatial et d'ordre temporel. Tout ce qui précède l'exode des Agni au XVIII^e siècle est relégué dans un temps mythique qui ne se nomme pas.

Aujourd'hui, cet héritage est dévalué, personne ne le recueille plus : l'histoire traditionnelle a vécu.

On peut s'interroger sur le sort de l'histoire dans nos pays occidentaux, au cas où on s'obstinerait à écarter l'indispensable vision sociologique de notre passé.

R.V.S.

GRILLON Pierre, *Un chargé d'affaires au Maroc, La correspondance du Consul Louis Chénier, 1767-1782*, 2 vol., Paris, S.E.V.P.E.N., 1970.

Au moment où les programmes d'histoire prônent l'intégration de l'étude des civilisations non européennes, les professeurs éprouvent des difficultés à renouveler leur documentation. Des ouvrages comme ceux-ci sont d'autant plus précieux.

Père du poète André-Marie Chénier, l'auteur des lettres publiées ici réside au Maroc au moment où le royaume chérifien vient de signer avec la France un accord qui persistera jusqu'en 1863. Quoique le volume des échanges se fut accru après le traité, celui-ci se justifie moins par le profit commercial que par des motifs de sécurité de navigation sur les côtes à corsaires barbaresques. Nombreuses notations sur les usages commerciaux, les mœurs marocaines, les problèmes de la navigation.

R.V.S.

TURICA Yvonne, *Affrontements culturels dans l'Algérie coloniale, écoles, médecins, religion, textes à l'appui*, F. Maspero, Paris, 1971, 435 p.

Cette étude historique est à la fois une étude sociologique et psychologique. Et c'est l'affrontement de deux civilisations qu'Y. Turica exprime ici. Celle de la raison — ou des colonisateurs du XIX^e siècle — et celle des Arabes. De plus, il s'agit aussi de l'examen de trois disciplines distinctes, et d'une histoire des cœurs des hommes. A travers cette étude dense, poussée, captivante, on sent le souci d'expliquer la résistance à la colonisation et d'actualiser cette résistance.

Citons la dernière phrase du livre, extraite d'un journal allemand de 1965 : « La plupart partent du principe que tout doit être fait ici comme aux Etats-Unis... Nous ne sommes pas prêts à nous laisser missionnariser ».

Disait-on autre chose, ajoute l'auteur, dans une zaouïa kabyle cent ans plus tôt, prêchait-on un autre espoir ?

Ce très beau livre devrait être lu par tous ceux pour qui l'histoire n'est pas lettre morte.

J.D.

VANSINA Jan, *Introduction à l'ethnographie du Congo*, coll. Editions universitaires du Congo, Bruxelles, Centre de recherche et d'information socio-politique, 1966.

« La culture, c'est la façon de vivre d'un peuple. L'étude des cultures, ou ethnologie, est l'analyse d'une société avec ses structures, l'ensemble des comportements-types associés, des idéologies et des croyances qui justifient, expliquent ou initient ce comportement et des objets matériels en usage dans la société. C'est aussi l'étude de la relation entre l'individu et la société, entre la norme et sa réalisation concrète... On peut donc décrire le profil d'une culture en décrivant son environnement, sa structure économique, sociale et politique, son idéologie religieuse, son expression artistique et la variabilité des normes vis-à-vis des réalisations ». Quel bénéfice l'historien ne peut-il pas espérer de l'application de ces principes de recherche à la connaissance du passé. La critique comparative révèle à chaque pas la richesse d'interprétation des témoignages, des messages, que nous lègue notre passé. La glorification du chasseur démesurée par rapport à son efficacité économique n'est-elle pas propre aussi à l'Occident, reliquat d'une époque où la chasse était la principale source de subsistance ? Les pratiques de l'échange, par don, par dot, par tribut, par commerce ne se retrouvent-elles pas dans nos sociétés ?

Les structures lignagères, les coutumes patrilocales ou matrilocales ne se décèlent-elles pas parmi les usages de nos pays dans l'opposition entre droit du sol et droit de naissance. C'est à chaque page de ce premier répertoire descriptif des sociétés et des Etats congolais anciens que surgissent des comparaisons et que s'imposent des explications. Société, économie, politique de tout notre moyen âge européen s'en trouvent soudain éclairés et comme actualisés. A lire attentivement et à méditer !

R.V.S.

CONSEILS AUX AUTEURS.

1. Pour les manuscrits : respecter les règles établies par HALKIN Léon E., *La technique de l'édition. Conseils aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*. 6^e édition revue et augmentée. Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
2. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio, Notes et glanures* (environ 40 lignes dactylographiées).

Mentionner avec grand soin :

- a) ce qui est utile à l'enseignement ;
- b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
- c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

ULg - C.I.C.B.



709313954

LIBER

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE.

LEMAIRE F., <i>A propos du programme d'histoire dans l'enseignement renové</i>	5
--	---

INFORMATION HISTORIQUE.

AUBERT R., <i>Le christianisme social</i>	15
---	----

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

AJZENBERG-KARNY M., <i>Problèmes de l'enseignement de l'histoire en Afrique noire</i>	35
VAN SANTBERGEN R., <i>Pour une méthode thématique d'enseignement de l'histoire</i>	50
<i>Histoire et écoliers</i>	61

LEÇONS-TYPES.

Mesdames et Messieurs PIROTTE, SERGANT, MAES, BEAUVANT, GODFROID, BRIEGLEB, ROBBRECHT : <i>Les premiers outils de l'homme et les anciennes énergies</i>	83
SMORODINSKY M., <i>Projet de leçon d'introduction au cours de la 1^{re} année du 2^e cycle</i>	99

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

MOUREAUX P., <i>Un guide pour l'étudiant en histoire moderne</i>	104
VAN SANTBERGEN R., <i>Histoire et langage</i>	107
NOTES ET GLANURES	115

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