

P8971B

9 JAN. 1973

517

CLIO

CAHIERS - NUMERO 31



Nathan
Paris



Labor
Bruxelles

**SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT**

CAHIERS DE CLIO

1972 — Numéro 31.

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.

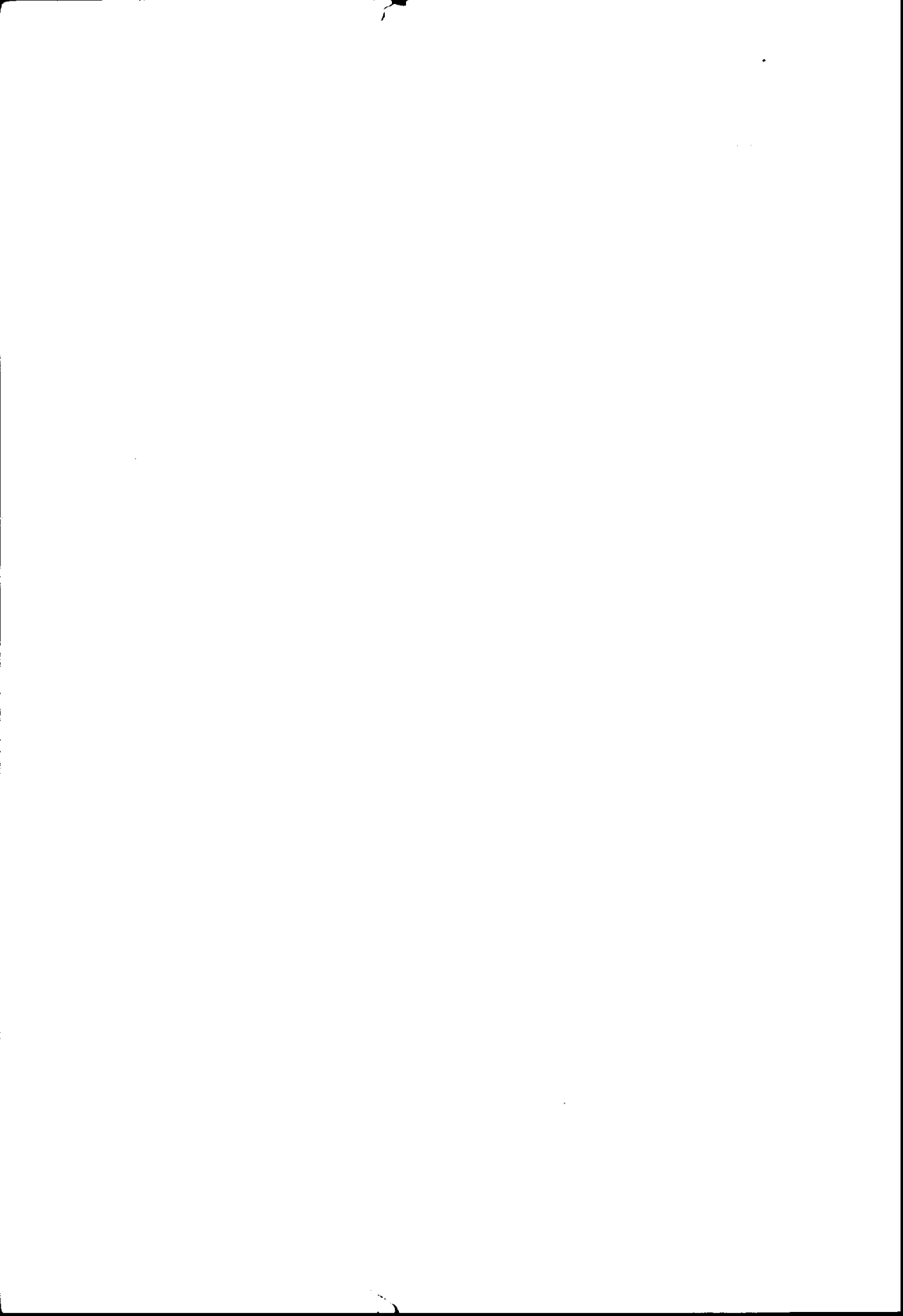
SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

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





DIALOGUE AVEC LES PEDAGOGUES



ANTHROPOLOGIE CULTURELLE ET EDUCATION COMPAREE ¹

Introduction.

Je ne reviendrai pas sur les notions d'éducation comparée descriptive et explicative. Nous sommes, je crois, tous d'accord pour admettre que les descripteurs rassemblent et ordonnent méritoirement des matériaux qui n'acquièrent toutefois une signification que par l'explication.

Cependant, si les fonctions respectives des descripteurs et des « explicateurs » semblent claires — encore ne peut-on les séparer que par une vue de l'esprit —, il n'en est pas de même pour l'objet de leur activité.

S'il se borne à décrire le système éducatif, fût-ce même dans ses moindres détails, le descripteur ne met à la disposition de l'exégète que l'image d'un *épiphénomène*, au sens étymologique et non philosophique de ce mot. Car avant de devenir un facteur dynamique dans la civilisation, l'éducation est d'abord une résultante, un facteur secondaire.

Aussi, qui veut comprendre une situation éducative — ce qui est indispensable pour engager une comparaison significative —, doit d'abord comprendre quelles sont ses origines.

Les moteurs de l'éducation.

C'est sans doute à Durkheim que revient le mérite d'avoir, au début de ce siècle, posé le problème sous son vrai jour. La terminologie que nous utilisons aujourd'hui est un peu différente de la sienne, mais cela n'a qu'une importance secondaire.

« L'homme que l'éducation doit réaliser en nous », écrivait-il, « ce n'est pas l'homme abstrait, idéal, une perfection humaine, vue à travers une philosophie éternelle, mais c'est l'homme tel que la société veut qu'il soit et elle le veut tel que le réclame son économie intérieure. »

Nous savons que les anthropologistes contemporains restreignent le sens du mot société à l'association durable d'hommes et d'animaux

¹ Cette conférence avait été préparée pour le congrès de la Société d'Education Comparée en Europe qui se tint à Berlin en juin 1965. L'auteur, empêché, n'a pas pu faire sa communication à Berlin.

Les autres conférences et discussions tenues au cours de la réunion figurent dans le no XI/4 de la *Revue Internationale de Pédagogie*.

Ce texte, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit un article publié dans la *Revue Internationale de Pédagogie*, vol. XII, 1966, no 1.

(la famille, le village, la ruche) et que la société ne prend le caractère d'une civilisation ou d'une culture qu'au moment où des habitudes, des valeurs, des institutions sont développées et adoptées en commun et sont transmises aux générations suivantes.

L'œuvre de Durkheim montre sans équivoque possible que, dans son esprit, le mot société recouvrait tous les facteurs économiques, religieux, culturels, politiques, techniques des communautés humaines. Société avait donc chez lui le sens moderne de *culture*, ce « tout complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes et toutes les techniques et les habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société » (E. Tylor).

La recherche moderne a confirmé les vues de Durkheim : il est vrai que l'éducation, et tout spécialement l'éducation formelle, ne dépend directement ni d'un but idéal philosophique, ni même des connaissances psychologiques et pédagogiques, mais bien des forces culturelles dominantes parmi lesquelles il importera de déterminer l'importance exacte du facteur économique. Avant de poursuivre, quelques preuves de cette affirmation ne sont sans doute pas superflues.

a) *Vue dans le temps.*

A travers l'histoire, l'éducation évolue en fonction des transformations culturelles et, plus spécialement, technologiques et économiques. Soulignons, toutefois, avant de poursuivre, le danger d'une conception simpliste de la causalité. On connaît les naïvetés d'un matérialisme étiré et il est, en fin de compte, assez vain de gaspiller de l'énergie pour déterminer la primauté originelle de la créativité humaine ou de la matière. Depuis la naissance de l'humanité, la matière et l'esprit sont en permanente interaction : les conditions de vie et la technique font l'homme — l'homme modifie les conditions de vie et forge les techniques. Nous nous trouvons, en fait, devant un cas parfait de *causalité circulaire*, pour reprendre l'heureuse expression de Kroeber et Kluckhohn.

Une des preuves les plus frappantes de la relativité historique de l'éducation est que celle-ci n'évolue pas selon un continuum de perfectionnement progressif et constamment ascensionnel, mais qu'elle suit, au contraire, les vicissitudes des civilisations.

Dans la Grèce ancienne, pendant la période démocratique, le citoyen reçoit une éducation physique et intellectuelle qui l'insère dans une culture qui préfigure la nôtre en favorisant le plein épanouissement de l'homme, sa liberté d'esprit et d'action, et son esprit critique.

Pendant la dépression du moyen âge où l'Occident est retombé dans un régime d'économie fermée, où le peuple parvient à peine à subvenir à ses besoins quotidiens, une philosophie de compensation triomphe : elle promet dans l'au-delà un bonheur que la terre ne peut

offrir. A cette époque, l'éducation intellectuelle disparaît pratiquement, sauf pour les clercs, et fait place à une éducation morale axée sur le renoncement, le mépris du corps, l'ascétisme, le conformisme philosophique qui protège des réactions que le développement de l'esprit critique ne manquerait pas de provoquer.

Expliquer les différences de conceptions pédagogiques entre la Grèce démocratique et nos pays au moyen âge, expliquer notre immense recul alors que nous avons avancé de quelque quinze siècles dans le temps n'est possible qu'en s'appuyant sur le contexte culturel.

b) *Vue dans l'espace.*

Si, au lieu de considérer les différences dans le temps, nous les choisissons dans l'espace, à un même moment, nous rencontrons des variations aussi accusées.

Le statisme éducatif de certaines tribus d'Afrique centrale et le dynamisme de plus en plus prononcé de nos systèmes pédagogiques occidentaux trouvent leur explication fondamentale dans le développement ou l'absence de progrès technologique, ces états se doublant de phénomènes culturels synchrones et conséquents.

c) *A un même point du temps et de l'espace.*

A un même point du temps et de l'espace, nous rencontrons aussi des différences. Ainsi, quels que soient actuellement les efforts d'unification de l'enseignement de base dans nos pays d'Europe, on y trouve néanmoins des situations éducatives très différentes, surtout selon les niveaux socio-économiques.

Le rendement pédagogique *quantitatif* d'un pays doit toujours être évalué si l'on ne veut pas répéter la faute qui consistait à prendre les poèmes de Ronsard pour représentatifs de la culture et des intérêts de la majorité des Français du XVI^e siècle.

d) *La disparité entre la science de l'éducation et la pratique scolaire.*

Idéalement, tout progrès de la science devrait trouver sa répercussion immédiate dans la pratique. Dans certains domaines comme la médecine, peu de temps sépare en général une découverte de son application. Il en va tout autrement pour l'éducation. Un seul exemple, parmi tant d'autres que je pourrais citer, illustrera cette affirmation. Les tests modernes d'intelligence et de connaissances, même s'ils ne sont pas parfaits, peuvent rendre d'extraordinaires services à l'école. Et pourtant les pays communistes ont, au cours de ces dernières décennies, presque entièrement rejeté l'usage des tests. Sans situer ce rejet dans son contexte politique, et donc culturel, il n'est guère possible de l'expliquer.

On voit donc combien l'éducation dépend de facteurs qui lui sont extérieurs. L'anthropologie nous permet de les explorer systématiquement.

Un esprit — une méthode.

L'anthropologie culturelle apporte d'abord à l'éducation comparée un esprit et une méthode. Deux mots les caractérisent : *relativisme* et *globalisme*.

L'anthropologie nous montre en premier lieu qu'une institution n'a de sens véritable que si elle est vue à travers les yeux des hommes qui l'ont créée et auxquels elle s'applique. Or, nous ne sommes pas encore tellement éloignés du temps où l'on appelait primitive, voire non civilisée une société dont les modes de penser étaient différents des nôtres. Le comparatiste est ainsi contraint à une sorte de dédoublement de la personnalité. Non seulement, il doit situer ses observations de systèmes éducatifs étrangers par rapport au sien, mais il doit autant que possible devenir lui-même l'étranger, voir à travers les yeux de celui-ci.

L'Européen, l'Africain et l'Asiatique — pour autant que pareille appellation ait un sens ! — ne rient pas des mêmes choses. Le rire de l'un n'est pas plus « normal » que celui des autres : il n'a de sens que dans son contexte culturel. Ceci s'applique aux attitudes en général.

Comme la psychologie pour l'individu, l'anthropologie nous montre, ensuite, à l'échelle de civilisations entières, que seule la situation globale est douée de signification. Pris isolément et mis en listes, les composants d'une culture ou d'une situation éducative ressemblent « à une carte où seraient mentionnés toutes les montagnes, tous les lacs, tous les fleuves, mais sans souci de leurs relations topographiques réelles »¹. Deux systèmes pédagogiques d'apparence presque identique, si l'on ne tient compte que de leur inventaire, peuvent, en réalité, être très différents. On ne peut apprécier la pertinence d'une action éducative systématique qu'en fonction de son harmonie avec les autres caractéristiques du groupe où elle a lieu. Détacher le phénomène scolaire de son ensemble culturel, c'est inévitablement en déformer le sens.

Une base nécessaire de l'éducation comparée.

« ... il existe deux formes d'apprentissage culturel : l'une que nous appellerons *technique*, l'autre *normative*. Apprendre les tables de multiplication est un apprentissage technique ; apprendre les bonnes manières, — ne pas cracher par terre, par exemple, — est un apprentissage normatif. (...) Dans notre société, nous réservons traditionnellement à l'école l'éducation technique, à la famille et à l'église l'éducation normative. Sans doute y a-t-il de nombreux chevauchements, la famille enseignant certaines techniques, l'école, de son côté, enseignant certaines notions morales et certaines « manières »².

¹ C. KLUCKHOHN, *Initiation à l'anthropologie* (Mirror for Man), Bruxelles, Dessart, 1964, p. 46.

² *Ibid.*, pp. 244-245.

Cette remarque de Kluckhohn est importante à maints égards. Elle rappelle d'abord que l'éducation comparée doit toujours travailler sur deux plans : le normatif et le technique. Or, on constate que chez la plupart des comparatistes, le premier est négligé, voire ignoré, au profit du second.

Ce rétrécissement du point de vue est d'autant plus grave que, dans l'équilibre d'une culture, le normatif revêt une influence prépondérante. Là où il fait défaut ou s'affaiblit trop, la civilisation se désagrège.

L'absence de base normative explique le caractère artificiel, exsangue de tant de descriptions de systèmes éducatifs où, malgré l'accumulation de données précises concernant les structures, les programmes, l'organisation, la formation des maîtres, l'administration, les budgets, etc., nous sentons bien que la réalité nous échappe.

Aussi longtemps que la description des systèmes est dissociée des substrats normatifs, elle reste sans signification. Et ces substrats nous sont le mieux communiqués par l'anthropologie culturelle qui apparaît ainsi comme base indispensable de notre discipline.

La relation est d'ailleurs tellement étroite que, pour les cultures peu évoluées où les apprentissages techniques et normatifs se font simultanément dans la famille, puis dans le groupe tribal, l'anthropologie culturelle et l'éducation comparée ne sont pratiquement plus dissociables. La place que l'éducation occupe, par exemple, dans l'œuvre de Margaret Mead est symptomatique de ce fait.

Les trois faisceaux normatifs du complexe culture-éducation.

Substrats des cultures, les valeurs en constituent les critères majeurs de différenciation.

L'éducation étant l'expression directe de ces valeurs, nous consacrerons le reste de cet exposé à l'examen des trois grands problèmes normatifs du complexe culture-éducation : l'ordre, les processus et les buts¹.

1. L'ordre humain.

Combinaison et synthèse originale de l'ordre physique, biologique et social, la culture est aussi un ordre qui, à la façon de la *Gestalt*, est plus que ses composantes.

Cet ordre est déterminant pour les hommes qui appartiennent à une culture donnée. On a, par exemple, maintes fois observé que même un génie ne peut se manifester que dans un contexte culturel spécifique. Margaret Mead vient de consacrer un livre remarquable à ce sujet².

¹ Pour un examen approfondi de ces trois concepts, voir : T. BRAMELD, *Cultural Foundations of Education*, New York, Harper et Brothers, 1957.

² M. MEAD, *Continuities in Cultural Evolution*, New Haven, Yale University Press, 1964.

Dans *Education et sociologie*, Durkheim avait déjà cerné le problème de l'ordre culturel en insistant sur « des façons collectives d'agir et de penser qui ont une réalité en dehors des individus qui, à tout moment, s'y conforment ».

La formule même employée par Durkheim, « une réalité en dehors des individus », nous ramène à l'origine du débat qui marque les deux orientations fondamentales de la philosophie culturelle : idéaliste ou instrumentaliste. Pour les uns, en effet, (Sorokin) la réalité supra-humaine de la culture permet de reconnaître à celle-ci une nature *sui generis*. Pour les autres, dont je suis, la culture n'est qu'une entité hypothétique, un instrument que l'homme forge pour s'adapter à ses conditions de vie, de même qu'il construit et transforme sa vérité qui, elle aussi, est d'ailleurs indissociable de la civilisation dans laquelle elle naît ou survit.

Aux deux conceptions opposées de la nature de la culture, idéaliste ou pragmatique, on peut faire correspondre deux types d'éducation : le premier est centré sur l'acceptation passive des biens culturels et présente un caractère statique ; le second commence par initier aux valeurs et aux techniques admises par l'ancienne génération, mais fait le plus rapidement possible place à l'initiative de la génération nouvelle et présente donc un caractère dynamique ¹.

L'ordre culturel est à la fois spatial (horizontal et vertical) et temporel.

Le comparatiste de l'éducation retiendra surtout que l'extension géographique ou *horizontale* d'une culture ou, plus exactement, de certains aspects fondamentaux de celle-ci, ne coïncide pas nécessairement — loin s'en faut — avec les limites politiques. Dans certaines régions du monde, l'investigation peut porter sur de vastes zones (par exemple, l'éducation en milieu coutumier d'Afrique centrale), tandis que, dans d'autres, l'aire de validité des observations peut être fort réduite (par exemple, les sous-cultures à New York : écoles de Harlem et écoles du Bronx).

Sur le plan *vertical*, on peut considérer, dans une même culture, une série de strates, selon les générations et les classes sociales.

Ces notions ont, je crois, une grande valeur pédagogique pour l'éducation comparée. L'étude des sous-cultures locales et des attitudes éducatives qui les accompagnent permet aux étudiants d'acquérir une méthode de travail qui les aidera beaucoup quand ils aborderont les systèmes éducatifs étrangers.

¹ Ce point a fait l'objet d'une discussion approfondie lors de la rencontre d'experts provoquée en mars 1963 par l'Institut de l'UNESCO pour l'Education, à Hambourg.

Cf. B. HOLMES et S.B. ROBINSON, *Relevant Data in Comparative Education*. Hamburg, Unesco-Institute for Education, 1963.

Voir aussi : G. DE LANDSHEERE, *Education comparée et dynamique culturelle*, in *Repères*, no 3, 1964.

Quelle place le comparatiste doit-il faire aux transformations dans le *temps* ? Faut-il remonter aux origines d'une situation culturelle ou éducative pour comprendre le présent ?

L'étude historique est, semble-t-il, indispensable. Assurément il ne s'agit pas de remonter au déluge ou d'accumuler des listes de faits disparates : le comparatiste ne veut pas être un guide de châteaux historiques qui connaît la date de chaque pierre et le prénom de tous les habitants du passé, mais n'a pas la moindre idée de ce que le château et les descendants de ses bâtisseurs signifient pour le présent.

Deux aspects historiques comptent surtout. Comment les cultures actuelles résultent-elles de transformations fondamentales qui sont, elles-mêmes, l'expression des péripéties multiples et des bonheurs très divers de la lutte de l'homme pour son émancipation matérielle et spirituelle ? Quels sont les foyers de grand rayonnement à partir desquels s'engage une sorte de conquête culturelle plus ou moins pacifique, cette conquête provoquant les crises d'acculturation dont le Tiers Monde nous offre actuellement d'extraordinaires exemples ?

2. Les processus.

Les transformations auxquelles nous venons de faire allusion nous ont déjà engagé sur le terrain des processus, mot que je préfère à évolution, parce qu'il indique mieux qu'il s'agit d'une suite de phénomènes présentant une certaine unité, mais non orientés en une ascension progressive et continue vers un statut toujours meilleur. Nous savons aujourd'hui combien cette image d'une humanité en constant perfectionnement est simpliste et fausse.

Toute culture se transforme plus ou moins rapidement et, avec elle, son appareil éducatif.

Actuellement, le monde entier est engagé dans le processus de transformation le plus rapide que l'humanité ait sans doute jamais connu. L'agent de cette transformation a été le progrès scientifique et technologique de ces dernières décennies. L'histoire nous montre que chaque fois qu'une culture accomplit un progrès important dans ces domaines, elle connaît un phénomène d'expansion, de diffusion.

Dans le cas présent, la technologie a précisément créé des moyens de diffusion de l'information jamais égalés : les *mass media*.

La diffusion provoque les processus d'acculturation, « phénomènes qui apparaissent lorsque des groupes d'individus appartenant à des cultures différentes entrent en contact direct et durable, avec pour résultat la transformation des *patterns* de la culture originale de l'un ou des deux groupes » (R. Beals).

Or, nos moyens de communication sont tels — je pense spécialement à la télévision — que l'on peut distinguer certains processus d'ac-

culturation à l'échelle intercontinentale avec, pour corollaire, une tendance à l'unification dans le domaine de l'éducation. Nous ne nous étonnons déjà plus de retrouver au Japon, par exemple, des institutions pédagogiques fort proches des nôtres.

A ce propos, je voudrais d'ailleurs remarquer, en passant, que les comparatistes ont peut-être trop tendance à rechercher les différences et n'insistent pas assez sur les ressemblances.

Enfin, quand la rapidité et l'ampleur du processus d'acculturation passent un seuil qu'il est probablement impossible de définir de façon objective, les crises culturelles surgissent, — ces états où, à cause de la disparition des conditions technologiques sociales et idéologiques normales, « les institutions, les habitudes, les symboles, les croyances sont presque tous affectés d'instabilité chronique, de confusion, de schisme et d'incertitudes » (T. Brameld).

Mais, si les cultures réagissent entre elles, de façon collective, en quelque sorte, il importe aussi d'envisager l'action à l'échelon des personnalités individuelles.

Il n'appartient certes pas au comparatiste de se substituer au psychologue : il doit, toutefois, examiner dans quelle mesure certains types de personnalité caractérisent une culture déterminée. Dans un même milieu culturel, les personnalités acquièrent des traits communs : elles ont peur des mêmes choses, éprouvent le même dégoût pour certaines nourritures, ont des réactions érotiques similaires, partagent certains goûts artistiques, etc. D. Bidney, à ce sujet, a proposé, de façon fort heureuse, la notion de *personnalité modale* : « ... les psychologues tendent à mettre l'accent sur l'unicité de la personne tandis que les spécialistes de l'anthropologie culturelle attirent l'attention sur les éléments communs ou traits, sur la *structure de personnalité de base* ou *personnalité modale* que l'individu partage avec les autres membres de la communauté culturelle ».

Nous retrouvons ici la base des caractères nationaux sur lesquels N. Hans a fondé ses analyses.

3. Les idéaux.

Il existe enfin des buts, des idéaux poursuivis par la majorité des hommes qui composent une culture.

Dans certaines cultures, les idéaux semblent nettement formulés et relativement peu nombreux. Dans d'autres, notamment en Europe occidentale, les idéaux, en se rationalisant, se sont hétérogénéisés. Certains ont même prétendu qu'en perdant leur caractère fidéiste, les idéaux se seraient en même temps affaiblis.

Sans vouloir trancher ce problème, force est de constater qu'un important mouvement philosophique contemporain accorde plus de

place aux processus qu'aux buts ou aux idéaux. Ted Brameld a fourni une analyse pénétrante de ce phénomène tant sur le plan de la philosophie que sur celui de l'éducation.

Néanmoins, quelle que soit l'importance des variations axiologiques selon les cultures, l'homme moyen construit moins les notions de beau, de bon et de vrai qu'il ne les reçoit de la civilisation dans laquelle il vit.

C'est pourquoi je disais, au début de cet exposé, que sans exploration systématique des valeurs qui la sous-tendent, la description d'une culture ou, plus spécialement, d'un système éducatif aboutit à une accumulation sans articulation réelle. « Pour comprendre une culture », écrivait Kroeber, « la chose la plus essentielle est de comprendre ses valeurs, sans quoi nous ne saurions pas comment cette culture s'oriente et autour de quoi elle est organisée. »

On peut imaginer que, dans le monde entier, on enseignera bientôt les mêmes éléments de mathématique à peu près au même âge et pendant le même temps. Mais ce qui restera longtemps encore, sinon toujours, différent, ce seront les cadres axiologiques dans lesquels s'insérera cet enseignement.

Il serait, toutefois, simpliste de croire qu'une culture déterminée adopte un seul ordre fixe et net de valeurs. Charles Morris¹ a fait classer par des populations américaine, indienne et chinoise treize *items* représentant différents « ways of life ». Les classements ont varié de façon importante. Les Américains ont classé en premier lieu « intègre l'action, le plaisir et la contemplation », les Indiens : « préserve ce que l'homme a atteint de meilleur » et les Chinois : « se plie devant les forces cosmiques ». Mais, en analysant les résultats de façon plus fine, on s'aperçoit que les brahmanes ne classent pas leurs idéaux comme les non-brahmanes, que les noirs et les blancs des Etats-Unis ont des orientations différentes, etc. Nous sommes ainsi ramenés à une nécessité que nous avons déjà eu l'occasion de dégager et que je reformule cette fois en revenant à Kluckhohn (p. 40) : « Dans une société complexe, aucune généralisation de la culture dans son ensemble ne vaut sans de nombreuses exceptions. Il est donc nécessaire d'étudier les sous-cultures propres aux régions, aux classes sociales, aux groupes professionnels. »

Conclusion.

Tels sont, je crois, les enseignements importants que l'anthropologie culturelle apporte aux comparatistes de l'éducation.

Les limites de temps imposées par un congrès comme celui-ci m'ont naturellement obligé à schématiser là où de longs développements

¹ C. MORRIS, *Varieties of Human Values*, Chicago, Univ. of Chicago Press, 1956, cité par T. BRAMELD, *Cultural Foundations...*, o.c., p. 211 sq.

s'imposeraient. Mais la qualité de cet auditoire autorise les raccourcis audacieux.

D'ailleurs, aucune des idées soulevées ici n'est vraiment neuve. Ce qui l'est peut-être plus, c'est la nécessité qui apparaît de plus en plus nettement de constituer des équipes permanentes où anthropologistes et éducateurs œuvreront en étroite collaboration. Certes, l'éducation comparée est tributaire d'autres disciplines aussi, mais l'anthropologie occupe une place absolument privilégiée parce que, sans ses apports, l'éducation comparée restera à un niveau descriptif, voire énumératif et, pour cette raison, ne méritera pas le titre de *science* humaine.

Gilbert DE LANDSHEERE.

INFORMATION SCIENTIFIQUE



LE DEVELOPPEMENT DE L'ESPRIT D'ORGANISATION ET DE LA PENSEE METHODIQUE DANS LA MENTALITE OCCIDENTALE A L'EPOQUE DE LA RENAISSANCE

Les succès techniques, économiques, scientifiques, voire littéraires de l'Occident durant la période aux limites, il est vrai, imprécises qu'on appelle Renaissance, auraient été impossibles sans un perfectionnement sensible de l'outillage mental. C'est sans doute en focalisant la recherche sur les progrès de l'esprit méthodique qu'on découvrira le mieux les nouveaux éléments conceptuels qui étaient alors en train de se mettre en place. Mise en place qui fut longue et ne s'opéra qu'à travers tâtonnements, hésitations et échecs partiels : elle ne peut donc être appréhendée qu'en éclairant un large panorama historique déployé des environs de 1300 aux frontières du XVII^e siècle. Aussi bien est-il faux de camper un homme de la Renaissance formé artificiellement en additionnant le savoir-faire expérimental de Léonard, la clarté dogmatique de Calvin, la lucidité désabusée de Machiavel ou de Guichardin et les efforts d'un Jakob Fugger pour créer de l'Allemagne à l'Espagne un vaste complexe économique intégré. La réalité est qu'il y eut lente *accumulation culturelle* et progressive émergence de valeurs intellectuelles différentes de celles acceptées auparavant, mais avec des secteurs de pointe et de larges zones d'inertie, et résistance, même chez les esprits les plus novateurs, des croyances millénaires. Il est en tout cas certain que le milieu humain — il ne pouvait être qu'urbain —, formé de techniciens, d'artistes, de marchands, de juristes et d'intellectuels, où se dégagèrent peu à peu les composantes d'une mentalité « moderne » ne constitua qu'une mince pellicule à la surface de l'humanité occidentale. Ce qui ne veut pas dire que la vie quotidienne ne fut pas dans une certaine mesure transformée par le levain de cet esprit nouveau. Le visage des villes changea partiellement : elles furent mieux distribuées et leurs édifices plus réguliers. Les citadins s'accoutumèrent aux horloges mécaniques des beffrois qui sonnèrent des heures égales entre elles. Grâce à la bonne organisation des convois portugais dans l'Océan Indien, les épices devinrent des articles relativement courants dans les campagnes bretonnes¹.

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.

¹ Noël du FAIL, *Propos rustiques*, éd. P. Jourda (Conteurs français du XVI^e siècle, Paris, 1965, p. 611).

Entre plusieurs partis possibles, j'ai choisi d'éclairer les rapports de la fonction organisatrice avec l'espace et avec le temps, à l'âge de la Renaissance².

Organiser l'espace, c'est d'abord le constituer. Or le mot et plus encore la notion de « frontière » remplacent progressivement, à partir du XIV^e siècle, le terme et la réalité de la « marche ». Les mêmes nécessités mentales et politiques amènent à définir des « eaux territoriales »³. L'exemple est venu d'Italie, puis des juridictions d'amirauté apparaissent en Angleterre en 1360 et en France en 1373. Les limites ainsi dessinées révèlent progressivement, par l'isolement qu'elles créent, un espace économique à protéger. Les douanes, de simple procédé fiscal, deviennent — en France dès Philippe le Bel — un moyen de défendre les productions nationales. Le mercantilisme est né dont Jean Bodin se fait au XVI^e siècle le théoricien. La chrétienté médiévale était une nébuleuse qui éclate entre 1300 et 1600 tandis qu'apparaissent des consciences nationales et le renouveau du sens de l'Etat. Celui-ci et celles-là conduisent à remodeler l'espace politique et à superposer aux multiples petits centres de décision autonome d'une féodalité morcelante des « aires institutionnelles » à la fois plus vastes et plus cohérentes⁴. Cohérence, c'est-à-dire ici centralisation géographique⁵. Celle-ci s'opère par de multiples moyens, par exemple, celui du réseau postal. En France, la création des postes royales par Louis XI provoque une convergence des nouvelles et des routes vers Paris qui devient le point de départ de tous les relais de postes du royaume⁶. Londres s'affirme pareillement le centre du réseau routier anglais et Madrid, à la fin du XVI^e siècle, celui de l'Espagne⁷. Centralisation et uniformisation sont deux aspects d'un même processus. Or l'uniformisation de l'espace, à l'intérieur des frontières, est à l'époque de la Renaissance une réalité qui commence à se dessiner. Soit encore le cas de la France : l'édit de Villers-Cotterets y généralise par voie autoritaire l'emploi de la langue d'oïl dans les actes officiels et contribue ainsi à la constitution d'une aire nationale. Vont dans le même sens les ordonnances de Charles VII et d'Henri III réduisant le nombre des péages fluviaux et celle de François I^{er} établissant, en 1540, une aune unique dans tout le royaume⁸.

Mais il faut pousser plus avant la réflexion sur l'organisation de l'espace par les Occidentaux au début des temps modernes. Car les peintres de la Renaissance instituèrent un « nouvel ordre visuel », une

2 Sur les progrès de l'Occident à cette époque, je me permets de renvoyer à mon ouvrage récent : J. DELUMEAU, *La Civilisation de la Renaissance*, Paris, 1967.

3 B. CIALDEA, *La formazione dell'ordinamento marittimo nelle relazioni internazionali* (XIV-XVIII^{es}), Milan, 1959, pp. 101-159.

4 P. DOCKES, *L'espace dans la pensée économique du XVI^e au XVIII^e siècle*, Paris, 1969, p. 13.

5 Sur la différence entre centralisation géographique et centralisation institutionnelle, cf. B. GUENEE, *Espace et Etat dans la France du bas Moyen Age* - « Annales E.S.C. », 1968, pp. 744-758.

6 H. CAVAILLES, *La route Française, Son histoire, Sa fonction*, Paris, 1946 ; J. HUBERT, *Les routes du Moyen Age*, « Les routes de France », Paris, p. 26 ; E. VAILLE, *Histoire générale des postes françaises*, II, Paris, 1949.

7 P. DOCKES, *L'espace dans la pensée économique...*, p. 31 ; H. LAPEYRE, *Une famille de marchands, les Ruiz*, Paris, 1955, carte pp. 194-195.

8 P. DOCKES, *L'espace dans la pensée économique...*, pp. 42-43.

« nouvelle géométrie de l'œil » et un « nouveau pouvoir d'association combinatoire des formes ». Ils créèrent un espace pictural que rien n'altéra ensuite jusqu'au cubisme⁹. Perspective et symétrie — celle-ci considérée comme l'expression la plus simple de la beauté et la manifestation de la connaissance suprême — devinrent les cadres intellectuels où les artistes situèrent anciens et nouveaux « objets culturels ». Le « réseau de compréhension » que l'art du XV^e siècle lança ainsi à la rencontre du monde extérieur fut à base de rythme musical et de géométrie ; il fut ordre et clarté. C'est en se fondant sur la même philosophie que les architectes — et les constructeurs d'Utopies¹⁰ — conçurent l'espace urbain. La ville idéale de la Renaissance — *Sforzinda* de Filarete, *Eudémoné* de Stiblin, ou *Cité du soleil* de Campanella — se veut image du cosmos et résumé de la splendeur des cieux : d'où sa forme circulaire ou polygonale, la distribution régulière des rues et des places, la recherche des perspectives. Les Utopies ont l'avantage de nous livrer, sur l'utilisation de l'espace, une spéculation à l'état pur. Le *Traité des habitations* de Serlio¹¹ offre aussi sur le même thème une méditation systématique. L'espace y est en effet décrit comme le domaine privilégié de la série (Serlio propose explicitement une « méthodologie de l'architecture de masse et des constructions standardisées », comme un droit (il dessine pour les pauvres des logements à noyau simple mais décent), comme un besoin qui s'accroît avec la richesse et la culture. Serlio est le théoricien de l'architecture fonctionnelle. Utopies et théories — elles sont parentes entre elles — ne s'incarnent qu'avec retard dans le concret. On construit pourtant des logements en série au XVI^e siècle et il y eut des réalisations limitées certes, mais encore visibles de nos jours, des spéculations sur la géométrie urbaine : villes-forteresses telles que Palmanova et Coeworden, quartiers neufs ou rénovés de Rome, etc. Mais les arbres, les fleurs et l'eau sont plus dociles que les hommes et les maisons. C'est dans les jardins de Tivoli, de Caprarola ou de Villandry qu'on découvrira le mieux la volonté des hommes de la Renaissance d'organiser l'espace : la subtilité et l'imagination trouvent à s'y épanouir, mais sous l'autorité de la symétrie et de la perspective.

Peut-on parler de la définition et de l'organisation de l'espace durant la période de notre étude sans évoquer la révolution de l'astronomie ? De Nicolas de Cues à Giordano Bruno se précise la notion d'un univers qui n'est plus clos ni hiérarchiquement ordonné. Bruno le déclare « immense », « innombrable », peuplé d'une infinité de mondes pareils au nôtre. Quant à Copernic, il donne cette règle qui explique toute l'organisation de notre ciel : la durée du parcours d'une planète autour du soleil est fonction de la distance qui la sépare de lui. La Renaissance lègue ainsi à l'âge qui la suit un espace nouveau, uniformisé et géométrisé.

9 P. FRANCASTEL, *Aspects sociaux de la symétrie du XV^e au XX^e siècle*, dans « Temps modernes », 1963, no 203, pp. 1666-1691 et « La figure et le lieu », Paris, 1967.

10 « Les Utopies à la Renaissance », Paris-Bruxelles, 1963.

11 Première édition avant 1546, 2^e au début du règne d'Henri II, rééd. de M. Rosci, Milan, 1967.

La méditation sur le temps est inséparable de celle sur l'espace. Or la Renaissance fut conscience historique. Les humanistes, sur la lancée de Pétrarque, situèrent entre la glorieuse époque « ancienne » — antérieure à Constantin — et le renouveau des lettres et des arts un large océan de « temps obscurs » caractérisés par la barbarie de la culture et des mœurs¹². Découpage chronologique simpliste et injuste — nous le savons aujourd'hui — mais découpage tout de même, c'est-à-dire organisation du passé par grandes masses. Cette volonté de rendre l'histoire intelligible par la périodisation donne la clé et explique le succès de l'ouvrage de Vasari, *Vies des plus grands architectes, peintres et sculpteurs italiens depuis Cimabue jusqu'à notre époque* (1550). On y découvrirait comment en trois étapes l'art italien avait, depuis le milieu du XIII^e siècle, abandonné « le vieux style » pour atteindre des sommets insurpassables à l'âge d'or de Michel-Ange.

Est-ce un hasard si la conscience historique s'est développée à l'âge où apparaissaient les horloges mécaniques — invention contemporaine de Pétrarque ?¹³. Au milieu du XV^e siècle, la mise au point du « ressort moteur » permit la construction d'horloges portatives et bientôt de montres. Puis barillet et fusée, uniformisant l'action du ressort, transformèrent, au cours du XVI^e siècle, ce qui était encore un objet de luxe en un instrument d'usage pratique capable d'indiquer les heures d'une manière presque précise. « Presque » seulement, puisque Galilée, lors de ses expériences de corps roulants sur un plan incliné, fut encore obligé d'employer une clepsydre à eau¹⁴. Mais l'horloge mécanique était perfectible et il n'est pas douteux que c'est notamment par l'instrument à mesurer le temps que la notion de précision est parvenue peu à peu à s'introduire dans la vie quotidienne, « à s'incorporer dans les rapports sociaux, à transformer ou du moins à modifier la structure du sens commun lui-même »¹⁵. En outre l'horloge mécanique obligea à découper la journée en tranches d'égale durée. Car jusque-là, jour et nuit, selon les indications des cadrans solaires, étaient divisés en douze heures de durée variable selon les saisons. L'adoption du système moderne d'heures invariables ne se fit pas sans tâtonnements (on ne compta pas partout le début des 24 heures à partir du même moment), ni sans réticence (un ouvrage publié à Venise en 1598¹⁶ expliquait encore comment convertir les heures inégales en heures égales). Il reste qu'au cours du XVI^e siècle, l'emploi des heures égales se généralisa en Europe.

12 W.K. FERGUSON, *La Renaissance dans la pensée historique*, Paris, 1950.

13 G. BILFINGER, *Die mittelalterlichen Uhren und die modernen Stunden*, Stuttgart, 1888 ; B. GILLE, *Les ingénieurs de la Renaissance*, Paris, 1964 ; « Histoire générale des techniques » (sous la direction de M. DAUMAS), II, Paris, 1965, et aussi J. LE GOFF, *Au Moyen Âge : temps de l'Eglise et temps du marchand* - « Annales E.S.C. », 1960, pp. 417-433 ; E. FASANO-GUARINI, *Au XVI^e siècle : comment naviguent les galères* ; *Ibid.*, 1961, pp. 279-287 ; Ph. WOLFF, *Le temps et sa mesure au Moyen Âge* ; *Ibid.*, 1962, pp. 1141-1145.

14 A. KOYRE, *Du monde de l'à-peu-près à l'Univers de la précision*, dans « Critique », 1958, p. 821.

15 *Ibid.*, p. 816.

16 G.P. GALLUCCI, *Della fabrica et uso di diversi strumenti di astronomia et cosmografia*, Venise, 1598, p. 85.

Toute discipline morale et tout ascétisme s'appuient sur une sévère compartimentation du temps : à preuve le rythme de la vie monacale. Mais celui-ci, par un paradoxal retournement, parut aux constructeurs de villes idéales, si nombreux au XVI^e siècle, la condition même du bonheur collectif. Dans ces Etats imaginaires où tout est planifié, le temps n'est jamais gaspillé mais au contraire minutieusement distribué : travail, repos, sommeil ont lieu en même temps pour tout le monde et à heures fixes. Chez les Solariens, l'acte vénérien n'a lieu que toutes les trois nuits. Temps vide d'aventure, temps de l'ennui... qui devient à la Renaissance le temps scolaire. Au collège de Montaigu et au collège Sainte-Barbe, dès le début du XVI^e siècle et bientôt dans tous les collèges catholiques et les académies protestantes la cloche rythma toute la journée, du lever au coucher, suivant une ordonnance invariable¹⁷. Mais les pédagogues de la Renaissance ne se contentèrent pas de plier les écoliers à la discipline quotidienne de la cloche et de l'horloge. Ils organisèrent pareillement le cycle des études. C'est entre 1450 et 1600 que disparurent le mélange des âges et l'absence de gradation dans la scolarité qui avaient caractérisé les écoles de grammaire et les facultés des arts du Moyen Age.

Le temps scolaire, si proche de celui des couvents, est encore un temps d'Eglise. Son austérité invite au recueillement, détache du monde, oriente vers l'éternité. L'écoulement monotone des heures rappelle ici l'imminence de la mort et qu'il importe de s'y préparer. Mais l'horloge mécanique, à partir du XVI^e siècle, a suggéré et favorisé une autre utilisation du temps — « l'utilisation à des fins professionnelles »¹⁸. Les cloches des beffrois sonnent désormais « les heures des transactions commerciales et du travail des ouvriers drapiers »¹⁹. Laïcisé et rationalisé le temps devient source de profits ou de pertes et moyen de domination économique d'une classe sur une autre, voire d'un continent sur un autre. Mais pour qu'il rapporte intérêt il faut le maîtriser. Ne nous étonnons pas que les « marchands » aient, autant et plus que les gouvernements, poussé à l'organisation de services postaux réguliers. Il est important en effet aux spéculateurs de connaître le taux des changes sur les différentes places et l'arrivée des riches cargaisons dans les grands ports. A la fin du XVI^e siècle, Rome, la principale place postale de l'époque, recevait un courrier « ordinaire » d'Espagne tous les mois, un de Lyon tous les 10 jours. Avec Venise, Milan, Gênes, Florence et Naples la liaison était hebdomadaire, avec Bologne bi-hebdomadaire, et on s'efforçait de rendre le temps de la liaison sur un itinéraire déterminé aussi constant que possible. Détail significatif

17 Cf. le très remarquable ouvrage de Ph. ARIES, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, 1960.

18 J. LE GOFF, *Au Moyen Age : temps de l'Eglise et temps du marchand*, dans « Annales » E.S.C., 1960, p. 425.

19 *Ibid.*, id.

et qui révèle des exigences déjà modernes : les courriers quittaient Rome en principe le soir, afin d'emporter les dernières nouvelles du jour²⁰.

La recherche du profit a donc incité les Occidentaux des XIV^e-XVI^e siècles à accroître leur autorité sur l'espace et le temps par le jeu combiné des inventions techniques, du vouloir de découvrir et de l'effort organisateur. Certes on butera jusqu'au XVIII^e siècle sur des obstacles énormes. En 1600, l'univers de l'expansion européenne ne se confond pas avec la totalité de l'espace planétaire²¹ : résistent encore l'immense Pacifique malgré la fragile liaison du gallion de Manille²², l'intérieur de l'Afrique, le grand Nord américain et sibérien. Pourtant les convois maritimes, dont les Vénitiens avaient donné la formule au XV^e siècle²³, représentèrent une victoire considérable des Européens de la Renaissance sur l'espace et sur le temps. L'adoption d'un rythme, malgré une marge parfois du simple au double entre temps courts et temps longs, permit de transformer en profit l'alternance des moussons et le flux des alizés. Le groupement des navires au coude à coude, en dépit des ralentissements qu'il imposait, déjoua les pièges de l'espace et éloigna les ennemis. C'est bien une réussite de l'esprit d'organisation que révèlent les pourcentages de pertes entre Lisbonne, Goa, Malacca d'une part, Séville et l'Amérique d'autre part qu'ont calculés V.M. Godinho et P. Chaunu. Pour *la Carreira da India*, entre 1500 et 1635, les pertes subies se chiffrent, en nombre de navires, à moins de 11 % à l'aller et moins de 15 % au retour²⁴ ; pour les convois espagnols dans l'Atlantique à 6 ou 7 %²⁵.

Le progrès de la capacité d'organiser et de l'esprit méthodique fut contemporain et solidaire de toute une série de perfectionnements de l'outillage mental. On se contentera ici, faute de place, d'indiquer sommairement les principaux :

1. Une plus grande attention au réel. Sur celle-ci les témoignages abondent : « objets culturels »²⁶ nouveaux intégrés dans l'univers de la peinture (paysages, portrait, nature morte), calcul amélioré de la latitude et bientôt de la vitesse en mer (loch), essor de la cartographie, meilleure connaissance de l'anatomie humaine, de la flore et de la faune. Les voyages aux Indes Orientales et Occidentales donnèrent aux Européens de la Renaissance une extraordinaire leçon de réalisme et les contraignirent à l'abandon de vieux rêves : d'où un pas en avant vers plus de discipline et d'austérité intellectuelles sans lesquelles il n'est pas d'esprit méthodique.

20 J. DELUMEAU, *Vie économique et sociale de Rome dans la seconde moitié du XVI^e siècle*, Paris, 1957-1958, I, pp. 39-80.

21 P. CHAUNU, *Conquête et exploitation des nouveaux mondes*, Paris, 1969, p. 278.

22 P. CHAUNU, *Les Philippines et le Pacifique des Ibériques*, Paris, 1960.

23 F.C. LANE, *Andrea Barbarigo, merchant of Venice*, Baltimore, 1944.

24 V.M. GODINHO, *L'économie de l'empire portugais aux XV^e et XVI^e siècles*, Paris, 1969, pp. 671-673.

25 H. et P. CHAUNU, *Séville et l'Atlantique*, partie statistique, Paris, 1957-1958, VI-2, pp. 870-871.

26 Expression de P. FRANCASTEL.

2. Une plus grande volonté et une plus grande capacité de clarifier, et cela en plusieurs domaines. Soit la religion : aucune époque n'a autant dogmatisé que le XVI^e siècle : Confessions, credos, Articles et catéchismes fusèrent de partout, les doctrines s'éclairant ainsi mutuellement par contraste. En même temps le concept de code se précisait. Les chefs d'Etat du temps légiférèrent beaucoup, mais aussi les grammairiens (car les grammaires se multiplièrent) et les maîtres à penser de la littérature qui recommandèrent les « grands genres » et déjà la règle des trois unités.

3. Un plus grand pouvoir abstraitif, attesté par un ensemble d'innovations qui ne se précisèrent et s'imposèrent, il est vrai, que lentement : dans la technique des affaires, la différenciation des tarifs de transports maritimes en fonction de la valeur des marchandises (fin XIV^e siècle)²⁷, la mise au point de la prime d'assurance maritime (fin XIV^e également), la comptabilité à partie double qui prend son essor dès la fin du XIII^e siècle²⁸, l'invention de la lettre de change, l'utilisation du chèque (dès 1374)²⁹, de l'endossement (dès 1410)³⁰ ; en mathématiques, la diffusion des chiffres indo-arabes, surtout à partir de la fin du XV^e siècle³¹, la résolution des équations des 3^e et 4^e degrés (milieu XVI^e siècle)³², l'apparition des signes + et — (vers 1490) et des exposants (milieu XVI^e aussi), le calcul sur les nombres négatifs et imaginaires (toujours au XVI^e siècle), enfin aux approches de 1600, les progrès de la symbolisation de l'algèbre avec Viète. L'opération algébrique était alors devenue possible ; l'âge cartésien pouvait commencer. Quant à la révolution copernicienne, elle signifia, elle aussi, l'amélioration de l'aptitude à abstraire, puisqu'elle récusait l'apparence des phénomènes et proposait une règle unificatrice du cosmos.

Il importe enfin de souligner une autre simultanéité qui ne fut pas seulement coïncidence. Les progrès de l'esprit méthodique et de l'outillage abstraitif s'affirmèrent au moment de la promotion du quantitatif³³ dans la civilisation occidentale. Préparée depuis longtemps, celle-ci éclate au XVI^e siècle, dans certains secteurs tout au moins où changent les ordres de grandeur. Car on assiste alors à l'inflation presque brutale des villes, des prix, des budgets, des armées et des flottes. Et que dire de celle des livres ? Puisque, entre le milieu du XV^e

²⁷ Communication de F. MELIS au Congrès International d'Histoire Maritime de 1969.

²⁸ R. de ROOVER, *Aux origines d'une technique intellectuelle : la formation et l'expansion de la comptabilité à partie double*, dans « Annales d'Histoire Economique et Sociale », IX, 1957, pp. 171-193 et 270-296 ; F. MELIS, *Storia della ragioneria*, Bologne, 1950 ; T. ZERBI, *Le origini della partita doppia*, 1952. « Studies in the history of Accounting », Londres, 1956 ; ouvrage collectif dirigé par A.C. LITTLETON et B.S. YAMEY : contribution de R. De ROOVER, *The Development of Accounting prior to Luca Pacioli*.

²⁹ F. MELIS, *Note di storia della banca pisana nel Trecento*, Pise, 1955.

³⁰ F. MELIS, *Una girata cambiaria della 1410 nell'archivio Datini di Prato*, dans « Economia e Storia », 1958, fasc. 3.

³¹ J. BARRADAS DE CARVALHO, *Sur l'introduction et la diffusion des chiffres arabes au Portugal*, dans « Bulletin des Etudes Portugaises », Nouvelle série, XX, 1957, pp. 110-151.

³² Au sujet du progrès des mathématiques, cf. R. TATON et coll., *Histoire générale des sciences*, t. II, « La science moderne », Paris, 1958, pp. 12-52 (contribution d'A. KOYRE).

³³ Cf. à ce sujet J.U. NEF, *La guerre et le progrès humain*, Paris, 1954.

siècle et la fin du XVI^e, de 165 à 220 millions de livres furent jetés sur le marché, compte non tenu des placards, plaquettes et feuilles volantes³⁴. Le « livre utilité » succédait au « livre joyau ». Cette promotion du quantitatif était lourde de conséquences et riche d'implications, car l'organisation et l'abstraction permettent de dominer le nombre, mais l'inflation numérique — soldats, navires, canons ou écus — oblige à mieux calculer et à plus strictement ordonner.

J. DELUMEAU.

34 L. FEBVRE et H.J. MARTIN, *L'apparition du livre*, Paris, 1958, pp. 396-397.

LA ROMANITE ORIENTALE (*)

Née dans un immense espace situé entre l'Adriatique et la mer Noire, les Carpates et les Balkans, la romanité orientale eut, par rapport aux provinces occidentales de l'Empire romain, une destinée à la fois différente et difficile. Différente, parce que, la Dalmatie à part, elle s'y consolida seulement à la fin du II^e siècle ap. J.C. — c'est-à-dire à une époque où les provinces occidentales de l'Empire comptaient déjà un long passé de vie romaine derrière elles. Difficile, parce que les provinces balkaniques et danubiennes, surtout après les terribles invasions gothiques des III^e et IV^e siècles, durent fournir encore un pénible effort pour résister — aux V^e et VI^e siècles — à la ruée des Huns et des Avars, ainsi qu'aux migrations des tribus slaves. Contrairement donc aux provinces occidentales, qui ont bénéficié d'une période plus longue d'acclimatation germanique, les provinces balkaniques et danubiennes eurent à subir une secousse d'autant plus grave que c'était justement l'époque où elles se trouvaient de beaucoup les plus menacées. Devenues au cours des III^e et IV^e siècles un véritable bastion de l'Empire, elles furent, à partir du VI^e siècle, le théâtre de changements ethniques, linguistiques et culturels considérables (*). Toutefois, les enclaves de langue romane qui réussirent à s'y maintenir après la débâcle de l'Empire prouvent combien puissant était le processus de romanisation qui a eu pour effet de transformer complètement, au cours de quelques siècles à peine, le fonds linguistique et culturel des populations autochtones. L'historiographie moderne s'étonna à tel point de cette « résistance » — dont le peuple roumain lui donna l'une des preuves les plus éloquentes — qu'elle en parla comme d'une « énigme, un miracle historique ». (*)

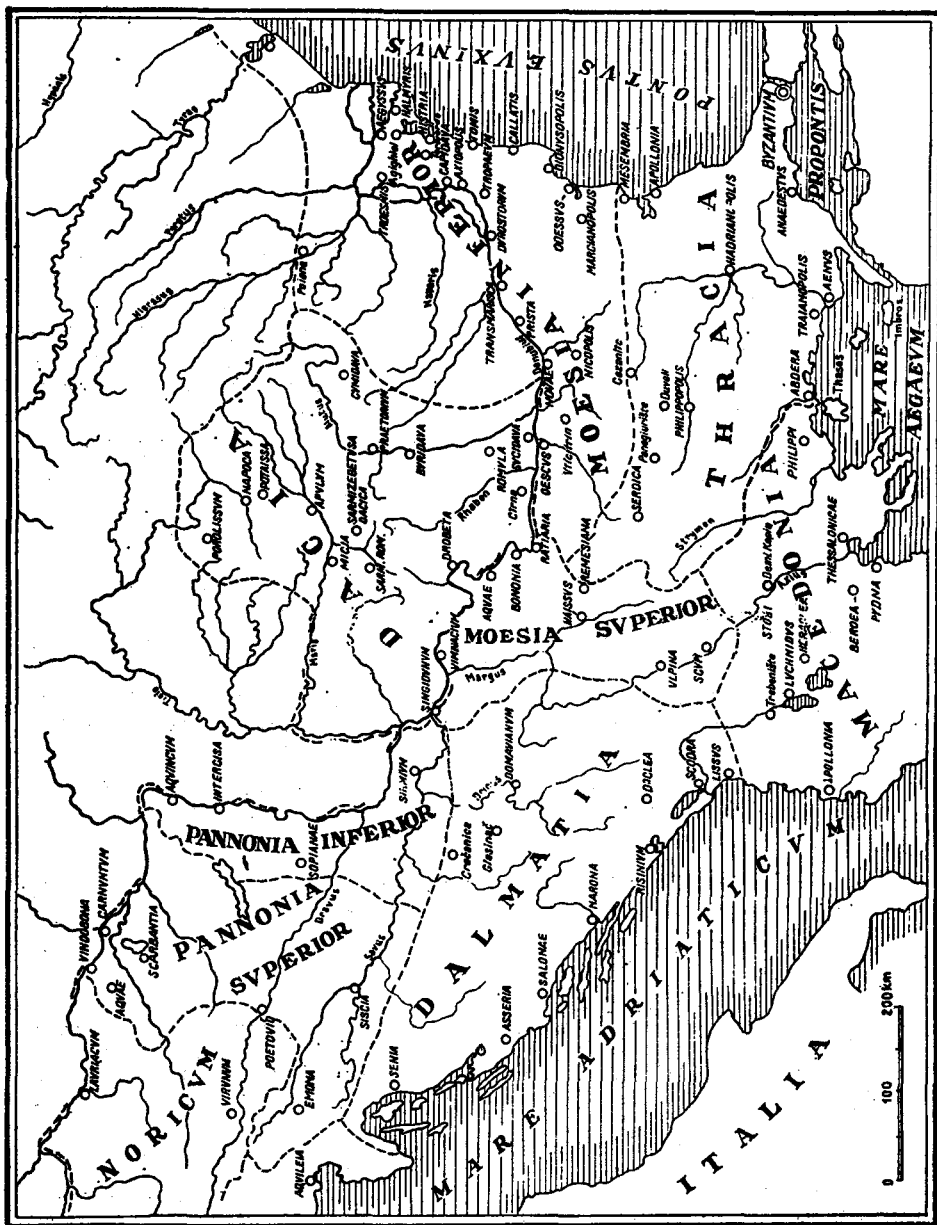
Nous nous proposons, dans les pages suivantes, d'expliquer l'énigme, d'éclairer le miracle non seulement pour ce qui est du peuple roumain constituant le groupe le plus compact de cette romanité, mais aussi en

(*) 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) F. LOT, *Les invasions barbares*, I, Paris, 1937, p. 278 et suiv.

Cf. la carte géographique et politique du Sud-Est européen ci-contre.

(3) Cf. W. V. WARTBURG, *Die Ausgliederung der romanischen Sprachraume*, Bern, 1950, p. 60 et suiv. Pour le dalmate, cf. M. BARTOLI, *Das Dalmatische*, Wien, 1966. Pour les autres groupes romanisés, cf. O. DENSUSIANU, *Histoire de la langue roumaine*, I, Bucarest, 1929 et Th. CAPIDAN, *Les Macédo-Roumains*, Bucarest, 1942.



ce qui concerne les autres enclaves de même souche, perpétuées au sud du Danube, dans la région adriatique. En dehors des Daco-Roumains, les principaux groupes sont constitués d'une part des Macédo-Roumains et Istro-Roumains et d'autre part des Dalmates, disparus seulement à la fin du siècle dernier. (4)

Le processus de la romanisation des autochtones dans cette région se développa assez vite. Ses rapides progrès s'expliquent, au moins dans une certaine mesure, par le fait que déjà avant la conquête romaine le territoire peuplé d'Illyriens, de Pannoniens, de Thraces et de Géo-Daces offrait quelques traits communs dont l'origine remonte à l'âge de bronze. L'influence grecque, très forte surtout chez les Thraces du Sud, contribua de son côté à une certaine uniformité de civilisation dans les régions balkaniques et danubiennes. Celle-ci devient particulièrement sensible à partir du IV^e siècle av. J.-C. (5)

Afin de mieux saisir la portée immense de ce processus en dépit des pertes territoriales considérables subies par l'Empire à commencer du V^e siècle, notre rapport sera divisé en plusieurs chapitres, comme suit : I. Les étapes de la conquête romaine ; II. Les éléments de la romanisation : a) l'armée, b) la colonisation, c) la vie municipale et l'organisation du territoire ; III. La consolidation de la romanité orientale aux III^e et IV^e siècles et sa continuité au cours des siècles suivants.

I. LES ETAPES DE LA CONQUETE ROMAINE

Les progrès de la domination romaine dans les Balkans et les régions du Moyen et du Bas-Danube se sont accomplis par étapes. S'ils ont duré, ce fut d'une part le fait des réalités ethniques et politiques de cette région, mais aussi le résultat des mesures politiques et militaires qui s'étaient imposées à l'Etat romain, chaque jour un peu plus pris dans l'engrenage des problèmes du Sud-Est européen.

La guerre contre Teuta (en 229-228 av. J.-C.) avait amené Rome à poser un pied sur le sol balkanique. Une fois là, elle continua à s'avancer, pas à pas, pendant deux siècles vers la Macédoine et vers le Danube. Graduellement intégré dans le système politique romain, l'Illyricum allait devenir au cours du I^{er} siècle av. J.-C. une véritable plate-forme de romanisation pour le nord-ouest des Balkans, l'Empire ayant réussi à étouf-

(4) Cf. Em. CONDURACHI, *Le rayonnement des civilisations grecque et romaine sur les cultures périphériques*, dans les Actes du VIII^e Congrès international d'archéologie classique, p. 320 et suiv.

(5) Pour la Dalmatie, cf. G. ALFOLDY, *Einheimische Stämme und civitates in Dalmatien unter Augustus*, dans *Klio*, 41, 1963, p. 187 et suiv. ; *Bevölkerung und Gesellschaft der römischen Provinz Dalmatien*, Budapest, 1965, p. 50 et suiv. ; *rung und Gesellschaft der römischen Provinz Dalmatien*, Budapest, 1965, p. 50 et pour la Pannonie, cf., A. MOCSY, *Die Bevölkerung von Pannonien bis zu der Markomannenkrieg*, Budapest, 1959, pour la Mésie, V.D.I., 1, 1951, p. 238.

fer les grandes révoltes illyriennes et pannoniennes des années 35-33 et 12-9 av. J.-C., ainsi que celles des années 6-9 av. J.-C. Au Sud, la Macédoine transformée en province romaine (146 av. J.-C.) joua le rôle d'une tête de pont pointée vers les Balkans et le Danube. C'est durant cette même époque que sont entrés dans l'orbite stratégique de Rome la région du Bas-Danube et le bassin de la mer Noire — sources de réelles inquiétudes à cause des attaques réitérées des Bastarnes, des Sarmates et surtout des Géto-Daces (l'unité de ces derniers étant réalisées grâce à la politique hardie de Burébista).

Les Romains arrivèrent au bord du Moyen-Danube quinze ans avant le début de notre ère. Quelques années plus tard, le territoire des Scordisques, situé entre celui habité par les Illyriens et le pays des Thraces, fut transformé en province romaine et rattaché à la Pannonie. Les Mésiens, vaincus à leur tour et organisés (selon la vieille tradition romaine déjà appliquée en Dalmatie et Pannonie) en deux civitates (*), furent tout d'abord attachés à la Macédoine. La Mésie, en tant que nouvelle province, a été créée l'an 15 ap. J.-C. Mais la sécurité des frontières romaines ne s'en trouva pas de beaucoup améliorée ni même après l'organisation d'une flotte voguant vers le Bas-Danube. En effet, le royaume client des Thraces Odrydes s'avéra incapable d'empêcher les incursions des tribus nord-danubiennes et d'autant moins la formidable coalition montée par Mithridate VI Eupator contre Rome. Les expéditions conduites par Varro Lucullus en 72-71 et par M. Licinius Crassus en 29-28 av. J.-C. témoignent de la nécessité où se trouvait l'Etat romain de poursuivre dans la partie orientale des Balkans une politique similaire à celle qu'il avait déjà pratiquée dans la zone illyrienne et pannonienne. La transformation du royaume thrace en province romaine en 46 ap. J.-C. intégrait dans l'Empire le dernier territoire libre des Balkans. Rome n'avait plus qu'un seul adversaire dans ces parages, mais de taille : le royaume dace créé par Burébista et consolidé par Décébale.

Les défaites subies par les armées romaines en Mésie sous Domitien ont dû attirer l'attention de Trajan sur le véritable danger que comportait la puissance dace. Deux guerres sanglantes (en 101-102 et 105-106 ap. J.-C.) et cette puissance s'écroula. Désormais, l'Empire se voit obligé de renoncer au principe des frontières naturelles, pour implanter au nord du Danube l'un des bastions les plus importants de sa défense. (†) C'est ainsi que la conquête du Sud-Est européen, commencée à la fin du III^e siècle av. J.-C., devait ajouter — au début du II^e siècle ap. J.-C. — un dernier chaînon au système stratégique romain.

(6) Cf., C. PATSCH, *Beiträge zur Völkerkunde von Südosteuropa, Aus 500 Jahren vorrömischer und römischer Geschichte Südosteuropas*, V, 1, Ak. des Wiss. in Wien, Phil.-Hist. Kl. 214, Wien, 1932, p. 26, et suiv.

(7) Cf., C. PATSCH, *Der Kampf um den Donaauraum unter Domitian und Trajan, Beiträge zur Völkerkunde von Südosteuropa*, V, 2, Ak. des Wiss. in Wien, 1937, p. 3, et suiv.

II. LA ROMANISATION

a) *L'armée*. La résistance particulièrement acharnée que les populations balkaniques et danubiennes opposèrent à la conquête romaine explique le grand nombre des légions et des troupes auxiliaires concentrées par l'Empire dans cette région. L'effort le plus soutenu fut celui des années 101-102 ap. J.-C., réclamé par les deux guerres daciques : 12 légions (dont 9 disloquées à la frontière danubienne déjà sous Domitien) et un nombre environ égal de troupes auxiliaires — au total presque 200 000 soldats — ont été nécessaires à l'anéantissement complet de l'Etat dace.

L'armée romaine — légions et troupes auxiliaires — s'établissait dans ces provinces au fur et à mesure que la conquête avançait et se consolidait. Les camps et les *canabae*, liés par un réseau de voies militaires très bien organisé, constituèrent autant de foyers de romanisation. La revue, même sommaire, de ces troupes confirme pleinement l'immense effort. Son efficacité s'accusait toujours plus, à mesure que le recrutement effectué parmi les autochtones — dans le double but de renouveler les forces militaires de l'Empire et de briser la résistance tenace des nouveaux sujets — donnait des troupes qui étaient transférées de province en province à travers l'Empire. De cette façon, en effet, les soldats n'avaient plus d'autres éléments d'unité que l'organisation militaire romaine et la langue latine.

La conquête de la côte dalmate une fois accomplie au début du 1^{er} siècle, les légions et détachements auxiliaires s'y succédèrent pendant les trois premiers siècles de notre ère. Les camps de Burnum et de Gardum abritèrent tour à tour les légions VII *Claudia*, IV *Flavia*, I *Adiutrix*, IX *Hispanica*, XI *Claudia*, XV *Apollinaris* et *Valeria Victrix*. A Vindobona et à Carnuntum, à Brigetio, Poetovio et Aquincum dans les deux Pannonies ont cantonné les légions IX *Hispanica*, I *Adiutrix*, VIII *Augusta*, XI *Claudia*, XIII *Gemina*, XV *Apollinaris*, XXX *Ulpia*, tandis que les deux Mésies furent défendues par la VIII *Augusta*, VII *Claudia* en garnison à Ratiaria, Viminactum et Singidunum, Novae, Oescus, Durostorum et Troesmis. La *classis Flavia Moesica* avait ses deux centres à Aegyssus et à Sexaginta Prista. En Dacie, enfin, les légions XIII *Gemina* et V *Macedonica* ont été cantonnées à Apulum et Potissa. La protection militaire des provinces balkaniques et danubiennes a été toujours assurée par plus ou moins une légion en Dalmatie, deux légions pour chacune des deux Pannonies, la Mésie supérieure et la Dacie, trois autres légions en Mésie inférieure. Il faut ajouter à ces corps d'élite 80 *alae* et 205 cohortes cantonnées aussi bien sur les limes qu'à l'intérieur des provinces. (*)

(8) Pour les légions, cf., RITTERLING, PAULLY-WISSOWA, *RE*, XIII, 1925, col. 1376 et suiv. Pour les troupes auxiliaires cf., W. WAGNER, *Die Dislokation der römischen Auxiliarformationen in den Provinzen Noricum, Pannonien, Moesien und Dakien von Augustus bis Gallienus*, Berlin, 1938, p. 9 et suiv.

b) *La colonisation.* Un certain nombre de colonies militaires ont été organisées dès le 1^{er} siècle. En Pannonie, Tibère fonda *Emona*. Son exemple fut suivi par Claude à *Savaria* et par les Flaviens à *Siscia* et *Sirmium*, ainsi qu'à *Deultum* en Thrace. La colonie de *Poetovio* était une fondation de Trajan, celle de *Mursa* d'Hadrien. Après les guerres daciques, Trajan organisa en Dacie la colonie *Ulpia Traiana Sarmizegethusa*.⁽⁹⁾ Cependant, les établissements des vétérans installés partout dans les nouvelles provinces sur une *missio agraria* étaient de beaucoup les plus nombreux. En effet, à l'exception de la côte dalmate — où ces anciens soldats s'étaient trouvés dans la compagnie de nombreux colons italiens et provinciaux et où la plupart des colonies et municipes dataient de l'époque d'Auguste — les vétérans, quand il s'agit du reste des provinces balkaniques et danubiennes, abondent, de préférence autour des camps légionnaires. Ce furent les *canabae* longeant le Moyen et le Bas-Danube ainsi que celles de l'intérieur de la Pannonie et de la Dacie qui constituèrent les premiers noyaux des futures colonies et municipes romains. Des magistrats élus et confirmés par les commandants des légions — dont ils restaient les subordonnés — les administraient. Aussi, on ne saurait souligner assez la contribution des vétérans à la romanisation des nouvelles provinces.⁽¹⁰⁾ Le plus souvent c'était leurs familles qui constituaient les nouvelles élites municipales, celles qui assuraient des progrès à la romanisation. Le fait que le mot roumain *batrin* (« vieux ») dérive du latin *veteranus* est sans doute significatif à cet égard.

Si jusqu'au début du II^e siècle la plupart des légionnaires fixés dans les nouvelles provinces venaient de l'Italie même, à l'époque des Antonins et des Sévères les provinciaux romanisés prirent le dessus⁽¹¹⁾. Toutefois, ces soldats d'origine provinciale étaient déjà, dans leur majeure partie, suffisamment romanisés (le latin des inscriptions qu'ils y laisserent en fait état)⁽¹²⁾ pour qu'à leur tour ils puissent devenir des promoteurs de la romanité orientale en cours de formation. A l'exception des régions côtières du Pont-Euxin et de l'Égée, où les traditions hellé-

(9) Cf., pour la Dalmatie, G. ALFOLDY, *Caesarische und augusteische Kolonien in der Provinz Dalmatien*, dans *Acta Ant. Av. Sc. Hung.*, X, 1962, p. 357 suiv. ; pour la Pannonie, cf., A. MOCSY, *Die Bevölkerung von Pannonien bis zu...*, band IX, 1962, col. 596 et suiv. ; pour la Mésie supérieure, idem *Untersuchungen zur Geschichte der römischen Provinz Moesia Superior*, dans *Acta Ant. Ac. Sc. Hung.*, 1959, p. 283 et suiv. ; pour la Dacie, cf., C. DAICOVICIU, *La Transylvanie dans l'Antiquité*, Bucarest, 1945, p. 126, et suiv.

(10) Cf., M. ROSTOWTZEW, *Storia economica e sociale dell'impero romano*, II^e éd., Florence, 1953, p. 274 et suiv. ; Cf., G. GEROV, *La romanisation entre le Danube et les Balkans*, I, *Annuaire de l'Université de Sofia*, fac. Hist.-Phil., XLV, 1948-49, p. 30 et suiv.

(11) Cf., C. DAICOVICIU, *Gli Italici nella provincia Dalmatia*, dans *Eph. Dacoromana*, V., 1932, p. 60 et suiv. ; G. ALFOLDY, *Bevölkerung und Gesellschaft*, p. 184 et suiv.

(12) H. MIHAESCU, *Limba latina in provincilele dunaressa ale imperiului roman*, Bucarest, 1960 ; S. STATI, *Limba latina in inscriptile din Dacia si Scythia Minor*, Bucarest, 1961.

niques sont toujours restées bien tenaces, il n'y a nul vestige de masses compactes de colons orientaux qui auraient pu influencer le développement de la romanisation en Dalmatie, Pannonie, Mésie et Dacie.

c) *La vie municipale et l'organisation du territoire.* Le fait est d'autant plus vrai qu'en dehors des anciens soldats, bon nombre de citoyens romains se sont fixés non seulement dans les villes, mais parfois aussi dans les villages nouvellement fondés. Sous ce rapport, la Dalmatie d'abord, suivie de la Pannonie et des deux Mésies ont subi une évolution à peu près similaire. Les *conventus civium Romanorum* sont déjà attestés sur la côte dalmate dès l'époque de César. Vers la fin du 1^{er} siècle av. J.-C. des colonies romaines furent fondées à *Salonae*, *Narona*, *Epiaaurum* et un peu plus tard à *Sénia*, *Jader*, *Résinium*, *Aceuvium*, *Butua*, *Ol-veterani* et *Romani Consistentes* établis en Pannonie, à *Carnuntum*, de la romanité orientale au cours des siècles suivants sont plus rares. La crise démographique de l'Italie impériale n'aurait plus permis pareil transfert de population au profit des provinces. Par contre, les citoyens romains d'origine provinciale y abondent dès le II^e siècle ap. J.-C. Les *veterani* et *Romani consistentes* établis en Pannonie, à *Carnuntum*, *Aquincum*, *Savaria*, *Intercissa Sopiana*, *Emona*, *Poetovio*, *Sirmium* et *Siscia* ⁽¹³⁾ ; en Mésie supérieure à *Viminacium*, *Singidunum*, *Aquae*, *Bo-nonia*, *Ratiaria* et *Naissus* ⁽¹⁴⁾ ; en Mésie inférieure, à *Oescus* (colonie à l'époque de Trajan, de même que *Ratiaria*), *Novae*, *Sexaginta*, *Prista*, *Abrittus*, *Durostorum*, *Tropaeum Traiani* et *Troesmis* (attestés municipes à partir du II^e siècle ap. J.-C.) ⁽¹⁵⁾, ainsi que dans les nombreux *vici* et *pagi* organisés sur le modèle des autres provinces ont largement contribué à y implanter le mode de vie romain et la langue latine.

Le cas de la Dacie est des plus éloquents à cet égard. Avant de devenir un véritable bastion ancré par Rome au cœur du monde barbare, elle a subi — grâce à une politique systématique de colonisation — une romanisation rapide, dont les traces peuvent être relevées à travers tout le territoire de l'ancien royaume de Décébale. L'afflux — *infinitae copiae* — des vétérans et colons venus *ex toto orbe Romano* dans ce nouvel Eldorado de l'Empire fut si considérable que — selon une tradition historique digne de confiance — Hadrien aurait hésité au début de son règne, bien que les circonstances fussent particulièrement graves, de décider l'abandon de cette province peu acquise à l'Empire. Ce qui l'arrêta fut l'idée que *ne multi caves Romani barbaris traderentur* ⁽¹⁷⁾.

Le nombre des villes créées en Dacie au cours seulement d'un siècle et demi de domination romaine — huit colonies : *Ulpia Traiana Sarmizegethusa*, *Drobeta*, *Romula*, *Apulum*, *Malva*, *Nacopa*, *Potaissa* (qui ac-

(13) G. ALFOLDY o.c. p. 72 et suiv.

(14) A. MOCSY, dans PAULLY-WISSOWA, RE, col. 596 et suiv.

(15) A. MOCSY, dans Acta An. Ac. Hung. 1959, p. 283 et suiv. ; M. MIR-KOVIC, *Rimski gradovi na Dunavu u gornjoj Meziji*, Belgrade, 1968.

(16) A. MOCSY, o.c., p. 43 et suiv.

(17) *Eutrope*, Brev., VIII^e et 6,2.

cédèrent à tour de rôle à ce rang) et quatre municipales : *Porolissum*, *Ampelum*, *Tibiscum* et *Dierna* — témoigne de la politique très active d'urbanisation et de romanisation appliquée par l'Empire à l'ancien Etat dace ⁽¹⁸⁾. Juste après les deux guerres daciques, Trajan fonda d'autres centres urbains dans les deux Mésies (*Ratiaria*, *Oescus*, *Tropaeum Traiani*, etc...). Seules deux de ses fondations — *Nicopolis ad Istrum* et *Marcianopolis* — situées dans la zone orientale de la Mésie inférieure, devaient conserver pendant longtemps encore le caractère hellénique que leur avaient imprimé la présence et la ténacité des anciennes colonies grecques du Pont-Euxin. Là, le monde thraco-romain touchait, tout comme en Thrace proprement dite, au sud des Balkans, à la limite de la romanité orientale ⁽¹⁹⁾. De toute façon, le nombre important des colonies et municipales fondés dans les provinces balkaniques et danubiennes au cours des trois premiers siècles de domination romaine assura à la romanité orientale dès ses débuts un caractère foncièrement urbain.

Les résultats des recherches effectuées dans la totalité du territoire qu'elle occupait à l'époque romaine prouvent l'intensité du processus historique qui allait déclencher des changements profonds dans la structure économique et sociale de toute la population autochtone. Les routes — d'abord construites pour faciliter le mouvement des troupes, — les *castra* des légions et des détachements auxiliaires, l'afflux des vétérans et des colons contribuèrent sensiblement aux progrès de la romanisation. Laisant de côté les villes, le nombre exceptionnel des villas et villages indigènes ou romains ⁽²⁰⁾ atteste une considérable densité démographique. Malgré une longue et dure résistance, Illyriens, Celtes, Mésiens et Daces finirent par acquiescer au mode de vie romain. A l'exception de la Trace — à jamais liée aux destinées de l'hellénisme — les autres provinces balkaniques et danubiennes présentaient donc vers la fin du II^e siècle et surtout au début du III^e tous les traits caractéristiques des contrées romanisées. On ne saurait, certes, nier l'existence de quelques zones restreintes qui sont restées un peu à l'écart, ne subissant de ce fait qu'une faible poussée de colons et dans une moindre mesure les effets de la politique d'urbanisation — si active ailleurs, notamment au début du II^e siècle. Néanmoins, ces zones aussi allaient participer, un peu plus tard — surtout après le IV^e siècle — à la poussée générale du romanisme oriental.

La nécessité d'organiser le cadastre romain en Dalmatie à l'époque d'Auguste et de Tibère, en Pannonie durant le 1^{er} siècle et dans la pre-

(18) C. DAICOVICIU, *La Transylvanie...*, p. 128 ; Cf. du même auteur *Die Romanisierung Daziens*, dans *Beiträge zur Alten Geschichte und denen Nachbarleben. Festschrift für Franz Altheim*, Berlin. 1969, p. 535 et suiv.

(19) B. GEROV, Art. cit., II, dans « *Annuaire de l'Université de Sofia* », fac. des lettres, XLVIII, 1952-1953, p. 318 et suiv.

(20) Edit. B. Thomas, *Die römischen Villen in Pannonien*, Budapest, 1964.

mière moitié du II^e siècle en Thrace, Mésie et Dacie ⁽²¹⁾ alla de pair avec la politique romaine visant à briser les unités politiques et sociales indigènes, ainsi que la résistance des peuples récemment vaincus. La levée de la jeunesse guerrière de ces provinces, envoyée dans les régions les plus éloignées de l'Empire, cadrait parfaitement avec le système qui devait assurer aux villes et villages fondés par les colons un essor économique et social aussi rapide que remarquable. Chaque centre provincial calqué sur le patron des grandes villes de l'Empire, de même que la plupart des villages créés par les vétérans et les colons présente un caractère somme toute uniforme, reflétant à la fois l'expansion et l'intensité de la vie provinciale romaine.

A travers le processus d'implantation du mode de vie romain, on voit se fixer peu à peu les limites de la romanité orientale. L'ex-*Illyricum*, divisé vers les années 8-9 en deux parties, la Dalmatie d'un côté et la Pannonie de l'autre, représente la zone la plus ancienne. Les deux Mésies et la Dacie auront fini de s'y intégrer dans la première moitié du II^e siècle. Vers le Sud, où la romanité se trouvait confrontée à l'hellénisme de la Macédoine ou de la Thrace proprement dites, mais où quelques enclaves romaines se sont quand même conservées pendant plusieurs siècles, la ligne de démarcation suivant la crête des Balkans. Elle laissait de côté la partie méridionale de la Mésie supérieure, avec les villes d'*Ulpiana* et de *Scupi*, ainsi qu'une zone assez large de la région politique, pendant trop longtemps soumise à l'influence hellénique. Ce fut Jirecek qui essaya le premier de préciser le tracé de la frontière linguistique séparant les régions méridionales des régions septentrionales du Sud-Est européen ⁽²²⁾. En effet, les populations autochtones des zones non touchées par l'hellénisme finirent par s'intégrer complètement dans l'orbite du monde romain. Cette intégration s'accomplit non seulement au point de vue administratif et économique, mais aussi et surtout du point de vue de la langue et de la civilisation. Ceci explique également la résistance et la continuité de la romanité orientale aussi bien dans la zone occidentale des Balkans, que dans les zones septentrionale et moyenne, à savoir en Dacie et tout au long du Bas-Danube, dans les deux Mésies.

La grave crise subie par l'Empire romain à partir de l'an 235 devait soumettre à dure épreuve en tout premier lieu les provinces balkaniques et danubiennes. A un certain moment, il dut se replier vers le Sud — c'est ce qui entraîna l'abandon de la Dacie en 271, quand soldats et fonctionnaires furent transférés en deça du Danube. Pourtant, la romanisation ne cessa pas dans cette zone, autrefois si riche et si peuplée : elle s'est poursuivie, malgré les circonstances nouvelles qui ont présidé à la restauration de l'Empire aux IV^e-VI^e siècles.

(21) Em. CONDURACHI, *Les délimitations des terres dans la province romaine de Dalmatie*, dans *Hommages à Marcel Renard*, II, Bruxelles, 1969, p. 145 et suiv.

(22) « *Römer und Romanen in den Städten Dalmatiens während des Mittelalters* », dans *Deutschschriften d.k.Ak. des Wiss.*, in Wien, Phil.-Tista Kl., XLVIII, 1901, p. 9 et suiv.

III. CONSOLIDATION DE LA ROMANITE ORIENTALE AUX III^e ET IV^e SIECLES :

SA CONTINUITE AU COURS DES SIECLES SUIVANTS

Les provinces qui formaient le territoire de la romanité orientale au sud comme au nord du Danube ont eu beaucoup à souffrir de la crise des années 235-284. Elles furent aussi en butte aux attaques réitérées des Carpes et des Goths. L'empereur Dèce en personnes allait perdre sa vie en 251, dans la bataille d'*Abrittus* (Razgrad), en Mésie inférieure. Les textes antiques parlent de cette situation difficile maintes fois : *vastato omni Illyrico et Moesia; cum vastatum Illyricum ac Moesiam deperditam videret* ; etc. Dans cette conjoncture difficile, la victoire de Claude II à Naïssus (269), en plein cœur de la romanité balkanique, suivie de celles obtenues par Aurélien réussirent toutefois à rétablir la frontière danubienne et du même coup le prestige de l'Empire aux yeux des Barbares. A l'abri des nouvelles forteresses dressées sur le *limes*, la vie romaine allait se consolider pendant les années suivantes.

Il est vrai que pour ce faire il avait fallu d'abord sacrifier la Dacie Trajane en 271. L'Empire s'est trouvé alors devant la nécessité d'une retraite stratégique sur la ligne du Danube. Cependant, l'abandon de la Dacie par l'administration romaine n'équivaut pas à un transfert de toute la population au sud du fleuve. Cet abandon s'est traduit par le départ de l'armée, des organes administratifs et de quelques membres de la classe dominante, qui ont quitté le sol dace pour des raisons d'ordre socio-économique. Mais la majeure partie de la population rurale et de la plèbe urbaine est restée sur place, ainsi que le prouvent les découvertes archéologiques des dernières décennies.

Donc, si pour l'Empire la perte de la Dacie devait signifier un affaiblissement de son potentiel économique et de son prestige politique, cette remarque ne saurait s'appliquer aussi à la romanité en soi. Celle-ci gardait les frontières qu'elle s'était acquises au II^e siècle, mais le processus de son développement allait se dérouler maintenant dans des conditions différentes. En effet, alors que la branche sud-danubienne continuait son évolution en tant que partie intégrante de l'Empire, au nord du fleuve, l'autre branche était confrontée à des conditions moins propices, à cause des dominations barbares qui s'y succédaient. Néanmoins, ses liens multiples avec la zone balkanique l'aidèrent à se maintenir, voire à progresser.

Le rétablissement de la situation militaire et politique au IV^e siècle dans les provinces latinophones des Balkans devait entraîner un important essor économique. Le nombre des *villas* augmente, les cités des abords du Danube deviennent d'importants centres militaires et économiques, la production croît, elle aussi. Beaucoup de ces villes sont à présent de véritables centres de changes fréquentés par les populations du *Barbaricum*. Les empereurs ou les césars de la tétrarchie et de l'époque

constantinienne, dont bon nombre étaient originaires de l'*Illyricum* latin, veillaient à la défense des frontières. Outre les forteresses, ils s'occupèrent également de bâtir des édifices civils, laïcs ou culturels. L'importance stratégique de l'*Illyricum* entraîne le déplacement du centre de l'Empire en cette zone de liaison entre l'Occident et l'Orient. Des localités telles que *Sirmium*, *Naissus*, *Serdica* (dont Constantin disait : « *Serdica* c'est ma Rome à moi ») — longeant la grande route qui unissait Constantinople à l'Aquilée et au nord de l'Italie — sont autant de résidences impériales temporaires.

De façon paradoxale, c'est bien durant cette période difficile de l'histoire romaine — justement aux IV^e - VI^e siècles — que la romanité orientale donna les preuves de sa vitalité exceptionnelle, devenant le principal soutien militaire de l'Empire d'Orient. L'explication de ce fait réside peut-être dans la structure agraire de la société thraco-illyro-romaine « avec des fermiers ou tenanciers plus solides que les *coloni* des propriétés sénatoriales » (23). Une chose reste certaine, à savoir que la population rurale de laboureurs et pasteurs de l'*Illyricum* constituait une véritable pépinière de soldats, officiers et administrateurs habiles. Ce sont de leurs rangs que sortirent bon nombre d'empereurs d'origine modeste, certes, mais qui ont su conduire avec énergie et fermeté les destinées de l'Etat. Mentionnons à cet égard seulement les noms d'Aurélien originaire de la Dacie Ripuaire, de Dioclétien natif du bord de l'Adriatique, de Galère qui a vu le jour à Sardique ou de Constantin né à Naissus. Cette appréciation d'Aurelius Victor pourrait s'appliquer à chacun d'eux : *qui, quam quam humanitatis parum, ruris tamen ac militae miseriis imbuti satis optimi reipublicae fuere* (« quoique non cultivés, portant l'empreinte des misères du village et du camp, ils ont été très bons pour l'Etat » (24). Du reste, d'autres personnalités de marque natives de cette région, ont illustré la romanité orientale, tel le célèbre Aëtius de Durostorum, Marcellin, Vitalien le « Scythe », etc. Plus tard, deux autres empereurs originaires de l'*Illyricum* latin devaient également accéder au trône : Justin I et Justinien.

Il y avait donc dans cet Orient latin des forces capables de défendre les frontières ainsi que le prestige de la Romania. Certains des empereurs « illyriens » ont rêvé de reconstituer l'*Orbis Romanus* dans ses anciennes limites. Ce fut le cas de Constantin I et de Justinien. Le premier devait procéder à la reconquête des territoires méridionaux de la Dacie, rattachant la plaine du Danube aux provinces sud-danubiennes, au moyen du pont qu'il fit bâtir à *Sucidava* (328). Ce fut toujours lui qui, après la victoire de 322, conclut un *foedus* avec les Goths favorable à la romanité orientale tout entière et à sa branche carpato-danubienne tout particulièrement. C'est pourquoi cette dernière considéra Constantin comme son second fondateur.

(23) Jean GAGE, *Les classes sociales dans l'Empire romain*, Paris, 1964, p. 263.

(24) *De Caesaribus*, 39, 26.

Deux siècles plus tard, Justinien fera preuve du même intérêt à l'égard de ce rejeton de la latinité qui était la branche dacique. Les fortes-resses dressaient de nouveau leurs silhouettes massives sur la rive gauche du Danube (*Lederata, Drobeta, Sucidava, Constantianiana Daphne*). La réorganisation de la préfecture de l'Illyricum, ainsi que la fondation de l'archevêché de *Justiniana Prima* et l'expansion de leur autorité au nord du Danube ⁽²⁵⁾ en sont l'expression concrète.

Les réformes administratives de l'époque de Dioclétien et de Constantin divisèrent les provinces latinophones des Balkans entre la préfecture de l'Italie, d'Afrique et d'Illyricum d'une part et celle d'Orient de l'autre. La division définitive de 395 (*partitio Imperii*) devait lier la Dalmatie, les Pannonies et la Norique à l'Occident latin, alors que le diocèse de Dacie (englobant *Moesia Prima, Dacia Ripensis, Dacia Mediterranea, Dardania et Praevalis*) réuni à celui de Macédoine dans une préfecture de l'Illyricum (*praef. praetorio per Illyricum*) se rattacha à l'Orient. Il y aura donc désormais un Illyricum occidental et un Illyricum oriental. Leur ligne de démarcation était celle du cours de la Drina. L'Illyricum oriental englobait aussi une partie de la Pannonie Seconde avec la ville de *Sirmium* ; c'est là que fonctionna jusqu'à l'époque d'Attila (*attilanis temporibus*) le siège de sa préfecture.

La séparation de la Dalmatie des autres provinces latinophones des Balkans lui valut des liens plus étroits avec l'Italie, tandis que ses rapports avec les provinces danubiennes allaient en s'affaiblissant. Une conséquence de cette situation fut que la romanité comprise entre la Drina, le Danube et les Carpates devint « une aire lexicale isolée et conservatrice » ⁽²⁶⁾.

Cette division de la romanité orientale en deux zones — l'une dalmate, tournée vers l'Occident, l'autre danubienne, liée à l'Orient byzantinisant du point de vue administratif, mais demeurée latine sous le rapport linguistique et comme mentalité, aura pour conséquence la formation de deux peuples romans. Il s'agit du peuple dalmate, aujourd'hui disparu, et du peuple roumain, dernier survivant de la romanité carpato-danubienne. Entre ces deux zones s'interposait, de l'ouest de la Drina, une contrée montagneuse, mal accessible, où allait se former les Albanais, comme une enclave du substratum autochtone échappé à la romanisation.

Les V^e et VI^e siècles devaient marquer les provinces de l'Illyricum latin de pertes graves, suite des ravages causés par les Huns et les Avars. Il est à présumer que dès ce moment-là certains mouvements de la po-

(25) Nouvella XI : *necessarium duximus ipsam gloriosissimam praefecturam quae in Pannonia erat, in nostra felicissima patria collocare... ut iuxta eam provinciae facilius sentiant illius medicinam*. Parmi les localités sous la juridiction de *Justiniana Prima* il y avait aussi les deux civitates *Literata* et *Recidua* : *quae trans Danubium sunt*.

(26) H. MIHAESCU, *Ouvr.cit.*, p. 104.

pulation autochtone se dessinent, soit pour se retrancher à l'abri des montagnes, soit en se concentrant aux environs des villes fortifiées de la ligne du Danube. Mais malgré toutes ces vicissitudes, la romanité s'est en général maintenue. Les noms romains surgissent sans cesse, « ce qui prouve que l'ancienne population romanisée de ces régions n'avait guère changé de caractère et qu'elle continuait sa vie » (27).

Le latin jouissait d'un grand prestige non seulement dans l'armée, la justice ou l'administration, mais en tant que langue populaire aussi. C'est pourquoi la tentative du préfet Ioannes de le remplacer dans l'administration des provinces européennes de l'Orient par le grec (540) devait échouer : ainsi que l'historien byzantin Iiannes Lydus le disait, les habitants de ces lieux parlaient le latin (*dia to tous tes Eusopes oiketoras Italou phdeggebdaï phône*).

Que les choses se présentaient de cette manière, nous en avons encore une preuve, fournie par l'épisode bien connu : *torna, torna, fratre !* (a. 587). A ce propos, Théophylacte Simocatta et Théophane affirment que de telles paroles représentaient le parler des « aïeux » (*Patrôa phônè*) ou un parler « autochtone » (*épikôriô phônè*). Elles sont considérées comme les plus anciennes paroles que l'on connaisse de la langue romaine orientale, voire du roumain.

Au point de vue géographique, l'Illyricum était donc le pont qui unissait l'Occident latin à l'Orient grec (28). Situé à la frontière de la romanité et de l'hellénisme, il était lié à l'Orient seulement du point de vue administratif. Sa mentalité et sa langue appartenaient à l'Occident latin (29), avec lequel il était resté en contact grâce à la grande route stratégique qui liait Constantinople, Plovdiv, Serdica, Naïssus, Viminacium, Sirmium, Aquilée ; c'était une voie importante entre toutes, fréquentée par les missionnaires. Bien que parfois les incursions barbares rendaient difficile ce trafic, ce n'est qu'après l'installation des Avars à Sirmium (582) que les liens avec l'Occident furent virtuellement interrompus.

Un rôle important dans la persistance de la romanité orientale revient au christianisme. Pour se répandre, la parole de l'Eglise devait user de la langue du peuple, c'est-à-dire le latin quand il s'agit de l'Illyricum. L'onomastique des inscriptions chrétiennes, le grand nombre des martyrs et des évêques portant des noms romains l'attestent. Dans la

(27) N. IORGA, *Relations entre l'Orient et l'Occident au Moyen Age*, éd. J.-Gamber, Paris, 1923, pp. 16-17.

(28) J. ZEILLER, *Les origines chrétiennes dans les provinces danubiennes de l'Empire romain*, Boccard, Paris, 1918, p. II ; H. MIHAESCU, *Ouvr. cit.*, pp. 38-40.

(29) N. IORGA, l.c. : « On voit sans cesse dans la région du Danube aussi bien que dans celle de l'Adriatique, dans cet Illyricum, une vie qui n'est pas la vie d'Orient. »

mesure où l'autorité de l'Empire s'affaiblissait, c'est l'Eglise qui assurait la cohésion de la romanité orientale ⁽³⁰⁾, car les directeurs spirituels de la communauté chrétienne étaient d'un grand prestige. S'appuyant sur les gardes locales, les évêques s'étaient maintes fois érigés en véritables chefs politiques, soit dans leurs rapports avec les Barbares, soit vis-à-vis des représentants de l'Empire. L'exemple le plus connu est celui de la cité Asymos (d'après Théophylacte) ⁽³¹⁾ ou *Novae* (d'après Théophane) ⁽³²⁾, choisi par N. Iorga à l'appui de sa théorie des *Romaniae populares*, où « la vie latine s'est maintenue par la population seule, par les moyens qui se dégagent de la volonté de cette population, il n'y a pas l'« imperium » il y a cette Romania » ⁽³³⁾.

De même que saint Séverin en Norique, l'évêque Nicéas de Remesiana exerça une influence exceptionnelle en Dacie et Dardanie. L'un des meilleurs connaisseurs de l'histoire du christianisme danubien le cite comme un exemple d'évêque missionnaire : il « parle et écrit le latin et il professe une théologie de structure occidentale » ⁽³⁴⁾.

Grâce au zèle des missionnaires et des évêchés sud-danubiens et par l'intermédiaire des fidèles passant et repassant d'une rive à l'autre du grand fleuve, le christianisme pénétra aussi au milieu de la population romaine nord-danubienne ⁽³⁵⁾. Avec la fondation de l'archevêché de *Iustiniana Prima* (535), les communautés chrétiennes de l'ex-province de *Dacie Trajana*, formées par la voie populaire dès le IV^e siècle, reçoivent l'appui officiel de l'Eglise. En effet, dans l'acte constitutif de ce nouvel évêché (*Novella XI*), Justinien lui confère aussi pleine autorité sur *Literata et Rectidua, deux civitates, quae trans Danubium sunt*. C'est à présumer que de cette manière les liens sporadiques, qui devaient déjà exister depuis quelque temps, devenaient officiels.

La toponymie aussi reflète le caractère roman de l'Illyricum au VI^e siècle ⁽³⁶⁾. Bon nombre des toponymes transmis par Procope sont d'origine militaire (*Kastelion, kastelôna, Tousikla, Bourgoultou*, etc.). Il y en a d'autres, d'origine civile agraire ou pastorale, *exempli gratia* : *Lopophoniana, Tougouvstias, Doukepsaton, Kapoutboes, Tsèdetetillous*, etc.

(30) EUG. LOZOVAN, *La Romania extrême orientale*, dans « *Festschrift Walter von Warburg zum 80 Geburtstag* », Tübingen, 1968, p. 76 ; pour la Pannonie, cf., R. EGGER, *Die Christianisierung der pannonischen Provinzen*, dans *S.O.F.*, XXII, 1963, pp. 9-13.

(31) Théophylacte Simocatta, VII, 3 (Bonn), p. 274 et suiv.

(32) « De Boor », I, p. 274-275.

(33) *o.c.* p. 79.

(34) J. ZEILLER, *o.c.*, p. 55.

(35) C. DAICOVICIU, dans les *Actes du XII^e Congrès international des Sciences Historiques* (1965), Vienne, p. 603.

(36) IV. VENEDIKOV, *Eine neue altschritliche Inschrift aus Serdica*, dans *Studia in honorem Acad. D. Decev*, p. 323-331 (en bulgare avec un résumé allemand).

Une première conclusion à tirer de ce que nous venons de montrer de manière très succincte est que la romanité orientale a réussi à maintenir ses positions, en dépit des nombreuses difficultés qui l'ont assaillie, au nord comme au sud du Danube persistant jusqu'à l'aube du VII^e siècle. Par exemple, à Sardique, du temps de Tibère Constantin (578-582) on procédait encore à la réfection des édifices et de l'aqueduc (*hunc aquiductum renovavit*) travaux exécutés sous la direction d'un certain M. Iulius (37). L'archevêché de *Iustitiana Prima* était encore en fonction, ainsi que l'attestent deux lettres du pape Grégoire VII — l'une de 594 adressée à l'évêque Félix de Sardique et l'autre datée du mois de février 601. Commentant l'inscription cursive latine de Glavnica, Vladimir Georgiev note qu'à Sardique « parmi les vieilles inscriptions sépulcrales chrétiennes, les inscriptions latines l'emportent en nombre sur les inscriptions grecques » (38). Et il faut aussi tenir compte du fait que Sardique n'était point placée à l'intérieur de la zone latine, mais à la limite séparant le domaine de la langue latine de celui du grec, c'est-à-dire cette limite fixée par Jirecek et légèrement modifiée par P. Skok et Al. Philippide.

A première vue, la longue persistance de l'élément roman dans la région carpato-adriatique peut sembler surprenante. L'explication en doit être cherchée tout d'abord — selon nous — dans le substratum thraco-illyrien qui conféra à la romanité de cette partie de l'Europe la vigueur qui s'atteste au long des siècles. Il convient ensuite de tenir compte aussi de sa structure économique et sociale, d'un prédominant caractère rural. Comme on le sait, le phénomène de ruralisation de la vie romaine provinciale est général. C'est pourquoi il est tout naturel de constater que, si au cours des trois premiers siècles (I^{er} - III^e) le processus de romanisation eut, dans les Balkans et au nord du Danube, un caractère éminemment urbain à partir du IV^e siècle, il changera de caractère, devenant rural par excellence. Toutefois, ceci ne veut point dire que nous devons sous-estimer le rôle des villes romaines dans la zone balkanique, si affaiblies fussent-elles au point de vue économique et social. Il convient enfin d'ajouter que ni les Goths, et d'autant moins les Huns ou les Avars, n'ont colonisé ces territoires. Or, il y a bon nombre d'exemples, anciens ou récents, montrant que jamais conquête militaire, invasion ou domination politique n'ont changé le caractère ethnique et linguistique d'une région à moins qu'elles ne fussent suivies d'une forte colonisation. Les petites enclaves barbares, colonies militaires ou agricoles établies dans l'Empire, sur l'initiative ou avec l'agrément des autorités, ont été vite assimilées par la masse des autochtones. Et la conscience romaine de ces derniers s'est consolidée justement par la confrontation avec les Barbares. Les autochtones avaient le sentiment d'être

(37) « L'inscription sur tuile de Glavnica » dans « Razkopi i Proucvanija », IV, p. 131 et suiv.

(38) P. P. OANAITEȘCU, *Introducere la istoria culturii romanesti*, Ed. Stiintifica, Bucarest, 1969, p. 69.

de véritables Romains, parce qu'ils habitaient la *Romania* et parlaient une langue romane. Pour eux, *Romania* c'était l'ancienne Rome, la véritable, celle à laquelle ils se sentaient plus liés par tout un passé de traditions, bien plus liés qu'à la Nouvelle Rome, fondée en 330 sur les rives du Bosphore par Constantin le Grand.

LA RUPTURE ENTRE LA ROMANITE ORIENTALE ET OCCIDENTALE

L'événement décisif pour les destinées de la romanité balkano-carpatique fut l'installation des Slaves dans la Péninsule balkanique. A la différence des peuplades germaniques et des cavaliers nomades, seuls les Slaves — avant les Bulgares d'Asparuch — se sont établis à demeure dans l'Empire, isolant les Thraco-Romains autochones du monde latin de l'Occident (**).

Conformément aux sources littéraires et aux données archéologiques, les Slaves ont d'abord fait halte — dès le VI^e siècle — dans les contrées extra-carpatiques de la Dacie, en Moldavie, dans la plaine valaque et la vallée inférieure de la Tissa, contournant la citadelle transylvaine. Là, ils trouvèrent les communautés rurales des Daces et des Daco-Romains. Après 602, pendant le règne de Phocas, les Slaves de Dacie déferlèrent en grandes vagues au sud du Danube où ils subjuguèrent une bonne partie des Thraco-Romains, qui finirent par se slaviser au cours des siècles suivants. Ce processus de slavisation est reflété par les toponymes et les hydronymes antiques, de nos jours encore conservés dans le slavo-bulgare : Isker - Oescus, Osma - Asemus, Timok - Timacus, Lom - Alumus, Aarcas - Ratiaria, Costolac - Castellum, Dristor - Durostorum, etc.

L'isolement de la romanité orientale par rapport à l'Occident coïncide avec l'effondrement de l'unité intérieure du bloc roman des Balkans, qui commença à se diviser graduellement en deux groupes : le groupe nord-danubien représenté par les Daco-Roumains, et les Istro-Roumains et le groupe sud-danubien ou balkanique, représenté par les Mégléno-Roumains et les Aroumains.

Par suite de leur cohabitation, la population romane a subi une forte influence slave, dont les conséquences ont été profondément ressenties par le groupe sud-danubien. Car, se trouvant là en plus grand nombre, les Slaves ont assimilé une partie importante de la population thraco-romane ou bien ils l'ont disloquée en plusieurs groupes. L'un de ces groupes semble avoir cherché asile au nord du Danube, où il rallia les noyaux daco-romains déjà existants. D'autres groupes ont été refoulés

(39) V. ARVINTE, *Die Entstehung der rumänische Sprache und des rumänischen Volkes im Lichte der jüngsten Forschung*, dans *Archiv für Studium der neuen Sprachen und Literaturen*, 204/1, 1967, p. 23.

dans les montagnes du Pinde, de la Macédoine et de la Bulgarie, débordant l'ancienne ligne de démarcation entre le domaine du latin et celui du grec ⁽⁴⁰⁾. Certains fragments sont arrivés même sur la côte adriatique et de la mer Egée. Vu les circonstances, les éléments romans de la Péninsule balkanique qui échappèrent à la slavisation furent réduits à une situation sociale inférieure. Refoulés dans les montagnes, ils durent modifier leur mode de vie, s'occupant surtout de l'élevage de type transhumant ⁽⁴¹⁾. Il s'agit de ces Vlachs des Balkans, reconnus par les sources byzantines comme descendants des Daces et des Romains du Danube et de la Save, dont un grand nombre s'étaient fixés au XI^e siècle en Thessalie, où ils constituèrent la *Megali Vlachia*.

Pour ce qui est de la romanité pannonienne, elle survécut dans des circonstances très difficiles jusqu'au VII^e siècle. Celle de Dalmatie allait se maintenir encore longtemps sur la côte adriatique, grâce d'abord à la domination byzantine, à laquelle succéda celle de Venise. Ce fut seulement vers la fin du siècle passé que les derniers survivants à parler encore la langue dalmate dans l'île Veglia ont été définitivement slavisés.

Par contre, au nord du Danube, la cohabitation des Daco-Roumains et des Slaves s'est développée dans des circonstances propices aux autochtones. En effet, les Slaves étaient moins nombreux après le départ en masse de ceux qui s'installèrent dans la Péninsule balkanique; ceux qui restèrent en Dacie se sont dispersés à travers tout son territoire. Aussi, les puissants noyaux daco-romains déjà existants et renforcés d'éléments venus du Sud ont-ils fini par les assimiler, en donnant vie à un peuple nouveau qui parlait toujours une langue romane : le peuple et la langue roumains.

Partie intégrante de l'Empire romain pendant plusieurs siècles, la romanité planta profondément ses racines dans la zone délimitée par l'Adriatique et la mer Noire, les Balkans et les Carpates. La civilisation, l'armée et l'administration romaines, le latin — devenu un langage universel — et, en dernière instance, le christianisme de langue latine constituèrent les facteurs essentiels du processus de romanisation. L'aboutissement de ce processus, la romanité orientale s'est montrée apte à résister à toutes les vicissitudes qu'engendrèrent les divers mouvements des peuples en migration. C'est justement ce qui confère à sa formation et à sa continuité une importance toute particulière pour l'histoire européenne.

E. CONDURACHI et Gh. STEFAN.

(40) N. DRAGAN, *Ancienneté et expansion des Roumains d'après la nymie, l'onomastique et la langue*, Balcania, VI, Bucarest, 1943, pp. 435-436.

(41) *Ibidem*.

INFORMATION PEDAGOGIQUE



PREJUGES A EVITER DANS LES LEÇONS D'HISTOIRE ¹

I. GENERALITES.

1. Faites-vous dans vos leçons une propagande quelconque en faveur d'une solution politique des problèmes européens ou mondiaux ?
2. Mentionnez-vous dans vos leçons des préjugés frappants
 - nationaux ?
 - politiques ?
 - raciaux ?
 - sociaux ?
 - religieux ?(La plupart des préjugés sont en effet inconscients ; ils proviennent souvent d'omissions, et non d'erreurs positives et véritables.)
3. Emettez-vous dans vos leçons des « jugements de valeur » frappants ? (p. ex. : Pierre le Grand était un despote russe « barbare »).
4. Employez-vous dans vos leçons beaucoup de « clichés » ?
5. Attirez-vous parfois l'attention des élèves sur la relativité des faits ? (p. ex. : Le fait qu'un « ennemi » peut devenir un « allié » et vice versa).
6. Parlez-vous dans vos leçons d'« ennemis héréditaires » ?
7. Comparez-vous régulièrement les problèmes historiques avec la situation contemporaine et actuelle ?
8. Attirez-vous l'attention sur le fait que l'image, qui découle du culte des héros, de certains « pilotes de l'histoire », connaît aussi des faiblesses humaines, parce que, en somme, ce ne sont aussi que des hommes ?

II. PREJUGES NATIONAUX.

1. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Néerlandais ?
2. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Allemands ?
3. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Américains ?

¹ Liste rédigée d'après les traités bilatéraux, les colloques, les conférences et les recommandations de l'U.N.E.S.C.O. (Paris), du CONSEIL DE L'EUROPE (Strasbourg), de l'INTERNATIONALES SCHULBUCHINSTITUT (Braunschweig).

4. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Russes ? Attirez-vous l'attention sur l'influence exercée par Byzance, les Vikings et la Hanse, et non seulement par les Mongols et les Tartares ?
5. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Turcs ? Sont-ils présentés uniquement comme des destructeurs ?
6. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Juifs, de l'antisémitisme, du Sionisme ?
7. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des peuples arabes ?
Mentionnez-vous leur rôle positif en Espagne et en Sicile, les rapports existants entre l'Europe chrétienne et l'Europe musulmane, le rôle des commerçants arabes entre l'Orient et l'Occident ?
8. Quelle est votre attitude dans vos leçons vis-à-vis des Noirs ?
— en général ?
— aux U.S.A. ?
— en Afrique ?
— en Belgique ?
9. Traitez-vous l'histoire des autres peuples pour elle-même et non seulement comme une annexe de votre propre histoire nationale ?
10. Expliquez-vous d'une façon suffisante l'interdépendance et l'interpénétration des différentes cultures ?
11. Lors des erreurs impardonnables commises par certains gouvernements endossez-vous dans vos leçons la responsabilité des chefs à toute la population ?
12. Lors de la recherche de la responsabilité des guerres, l'attribuez-vous à un des belligérants ?
Parlez-vous de cause ou de responsabilité ?
13. Lors de l'explication de l'histoire du nationalisme au 19^e siècle, définissez-vous d'une façon suffisamment nuancée des termes tels que « nationalisme » (une attitude) et « nationalité » (un statut) ?
14. Faites-vous dans vos leçons une distinction entre le nationalisme de la première moitié du 19^e siècle, qui était libéral et fondé sur la Révolution Française, et le nationalisme d'après 1848, qui conduisit le monde vers la haine et la guerre, la « Weltmacht » et le « Mare Nostrum » ?

III. PREJUGES NATIONAUX (spécifiquement belges).

1. Lorsque vous traitez la période historique correspondante, quelle est votre attitude vis-à-vis des maisons ou des pays, auxquels nos régions ont appartenu :
— l'Espagne ?
— l'Autriche ?

- la France ?
 - les Pays-Bas ?
 - l'Allemagne ?
2. Concevez-vous l'histoire de Belgique dans le sens de l'histoire des anciens Pays-Bas et dans l'esprit du Benelux, ou non ? Comment présentez-vous :
 - la révolte du 16^e siècle ?
 - le duc d'Albe (attirez-vous l'attention sur son aspect positif) ?
 - le problème de l'Escaut ?
 - 1830 et 1839 ?
 - la Campagne des Dix Jours ?
 - le 18^e siècle aux Provinces-Unies ?
 - le 19^e et le 20^e siècle aux Pays-Bas ?
 3. Expliquez-vous d'une façon suffisante l'influence importante exercée par la Constitution Belge de 1831 sur tant de constitutions européennes au 19^e siècle jusqu'à celle de Weimar ?
 4. Lors de vos leçons concernant le problème zaïrois, mentionnez-vous les deux points de vue quant
 - aux civilisations antérieures à 1880 ?
 - aux événements de 1884-1885 ?
 - aux abus de l'Etat Indépendant du Congo ?
 - à la situation au Congo Belge (1908-1960) ?
 - aux événements de 1960 ?
 - à la période postérieure à 1960 ?

IV. PREJUGES RACIAUX.

1. Expliquez-vous, lors de vos leçons traitant l'histoire des Juifs au Moyen Age, pourquoi les Juifs prêtaient de l'argent contre un taux élevé et pourquoi ils monopolisaient le commerce de l'argent ?
2. Expliquez-vous l'histoire spécifique du peuple juif après la Diaspora, depuis le Moyen Age jusqu'à la fondation de l'Etat d'Israël ?
3. Traitez-vous de l'antisémitisme à travers les siècles ?
4. Apportez-vous dans vos leçons une attention spéciale à une explication objective du problème des Noirs aux Etats-Unis ?
5. Expliquez-vous objectivement la politique d' « apartheid » de l'Afrique du Sud ?

V. PREJUGES RELIGIEUX.

1. Traitez-vous, aussi objectivement que possible, l'histoire des religions ?
Concrètement, comment envisagez-vous :
 - l'Eglise ?
 - l'Inquisition ?

- le Pape ?
 - les Jésuites ?
 - le problème scolaire en Belgique ?
 - les religions d'Orient ?
- Sont-elles traitées d'une façon suffisante (Bouddhisme, Confucianisme, Shintoïsme, Lao-Tse, Hindouisme, etc.) ?
- l'Eglise Orthodoxe en Europe orientale ?
 - les rapports entre les catholiques et les protestants ?
 - les loges et la franc-maçonnerie ?
 - la laïcité ?

2. Lors de l'étude de la Réforme, prêtez-vous suffisamment attention aux problèmes spécifiquement religieux, et non seulement aux problèmes séculiers ?
3. Lors de l'étude de la Réforme, expliquez-vous objectivement les deux points de vue ?
4. Soulignez-vous les conceptions communes des catholiques et des protestants concernant la morale et la religion, et non seulement leurs divergences ?
5. Expliquez-vous les diverses formes du protestantisme et montrez-vous que ces différences ont comme causes aussi bien la dissemblance des besoins spirituels que les vicissitudes politiques (p. ex. : Qu'il est possible que l'expansion du luthéranisme en Allemagne et ailleurs ait eu comme cause le principe « *cujus regio, ejus religio* », mais que dans chaque région la religion répondait à des impulsions spirituelles dont la nature et l'intensité changeaient de contrée à contrée) ?
6. Soulignez-vous que le protestantisme est devenu la religion des Pays-Bas septentrionaux parce que les Néerlandais ont vaincu les armées espagnoles mais aussi parce qu'ils combattaient la religion « espagnole » ?
Expliquez-vous toutes les causes de cette résistance ?
7. Soulignez-vous d'une façon suffisante que le mouvement d'Oxford a réintroduit dans l'Eglise anglicane la doctrine et le cérémonial catholiques ?
8. Soulignez-vous d'une façon suffisante le réveil religieux du début du 19^e siècle, le déclin général de la foi et du culte au début du 20^e siècle et les différents mouvements récents en faveur d'une union chrétienne ?
9. Lors de l'analyse de l'Eglise au Moyen Age, soulignez-vous à la fois son rôle politique et son rôle spirituel ?
Hildebrand reçoit-il plus de place dans votre explication que saint François, et Grégoire-le-Grand plus que saint Benoît ?
10. Soulignez-vous d'une façon suffisante :
— le rôle européen des abbayes dans l'expansion des connaissances religieuses et profanes ?

- le rôle des pèlerinages pour canaliser la foi et les pratiques religieuses ?
 - le rôle des échanges et des relations humaines, les changements produits par les Croisades dans la vie journalière et la pensée européenne ?
 - l'unification de la science européenne et le maintien d'une tradition de l'enseignement supérieur, grâce aux universités qui dépendaient de l'Eglise ?
 - l'unité de la langue dans l'Eglise, le latin, et de la liturgie qui sont des éléments ayant influencé fortement l'histoire de l'Europe médiévale et la formation de l'Europe moderne ?
11. Mentionnez-vous que le principe moral, « la règle d'or » à savoir « traitez votre prochain comme vous-même », principe commun à toutes les grandes religions mondiales et repris dans tous les livres saints, date des 6^e et 5^e siècles avant J.-C. ?
 12. Ne vous contentez-vous pas de mentionner le « cliché » habituel, à savoir que les Mormons sont partisans de la polygamie et qu'ils prétendent que le Christ est né en Amérique ?

VI. LE CARACTERE D'UNITE DE L'EUROPE.

1. Lors de l'étude du Moyen Age, avez-vous attiré suffisamment l'attention sur les facteurs unificateurs suivants :
 - la religion ?
 - le droit (la filiation des chartes et coutumes) ?
 - la culture intellectuelle ?
 - le commerce ?
2. Avez-vous souligné suffisamment que la science et ses relations avec l'industrie sont les thèmes principaux de l'histoire de l'Europe depuis le 17^e et le 18^e siècle ?
3. Lors de l'étude du 18^e siècle, avez-vous suffisamment souligné le sentiment d'unité existant dans les classes supérieures de la société européenne ainsi que le caractère international des mouvements philosophiques et de la diffusion des idées de tolérance ?
4. Lors de l'étude de la période du 17^e au 20^e siècle, avez-vous souligné suffisamment la place prise par le mouvement pour l'unité européenne et pour la paix depuis Grotius jusqu'à l'O.N.U. ?
5. Avez-vous suffisamment souligné l'influence du Congrès de Vienne en 1815 sur une grande période du 19^e siècle, et des tentatives de cette période afin d'aboutir à un Equilibre Européen ?
6. Avez-vous suffisamment souligné l'importance de la culture européenne dans les Temps Modernes ?
7. Avez-vous exposé la civilisation européenne dans sa totalité ou l'avez-vous fragmentée en chapitres nationaux et régionaux ?

8. Comment le terme « Europe » fut-il expliqué : dans l'Antiquité (de préférence pas) ou géographiquement « de l'Océan Atlantique à l'Oural » (la meilleure conception) ?
9. Comment avez-vous expliqué le concept « Asie » ?
10. Comprenez-vous par l'idée européenne l'humanisme et la conception d'appartenir à la communauté européenne ?
11. Lorsqu'il s'agit des causes et des conséquences des guerres, attribuez-vous plus d'importance aux facteurs économiques, sociaux et démographiques qu'aux facteurs purement politiques ?
12. Pour faire ressortir ces facteurs, soulignez-vous plutôt le rapport européen que le contexte national ?
De façon concrète pour :
 - la Guerre de Cent Ans ?
 - les Guerres Italiennes du 15^e et du 16^e siècle ?
 - les Guerres Européennes du 16^e siècle ?
 - les Guerres d'expansion coloniale ?
 - les Guerres de Louis XIV ?
 - les Guerres de Napoléon I^{er} et de Napoléon III ?
 - les Guerres Mondiales I et II ?

VII. LA REVOLUTION FRANÇAISE ET NAPOLEON I^{er}.

1. Lors de l'explication de certains aspects de la Révolution Française, ne négligez-vous pas certaines causes (le Manifeste de Brunswick, la prise de Verdun, Fleurus, etc.) ?
2. Expliquez-vous les mouvements concomitants de la Révolution Française dans les Pays-Bas méridionaux, en Pologne, en Irlande ?
3. Dans les guerres de la Révolution Française, faites-vous une distinction entre :
 - le réflexe de défense contre la menace d'une intervention étrangère pour restaurer l'Ancien Régime et par après contre l'invasion ;
 - ensuite une courte période de guerre de libération lorsque la Révolution Française apportait « la fraternité et l'aide » à tous les peuples désireux de se libérer ;
 - enfin, l'ivresse de la victoire déterminant une politique d'expansion et de conquêtes qui a donné naissance à la théorie des « frontières naturelles » ?
4. Lors de l'étude des guerres révolutionnaires et de l'épopée napoléonienne, attirez-vous suffisamment l'attention sur leur origine complexe ?
5. Etudiez-vous Napoléon I^{er} sous une optique mondiale (p. ex. : le gouvernement de Napoléon I^{er} et la vente de la Louisiane) ?

6. Attirez-vous suffisamment l'attention sur l'influence des institutions napoléoniennes et du Code Civil (Code Napoléon) dans les différents pays d'Europe et du monde ?
7. Lors de l'étude de Napoléon I^{er}, donnez-vous aussi la version britannique, russe, autrichienne et espagnole ?

VIII. LES DEUX GUERRES MONDIALES ET LA PERIODE HITLERIENNE.

1. Comment expliquez-vous le problème de la résistance :
— en 1914-1918 ?
— en 1939-1945 ?
pour la Belgique, les autres pays alliés occupés, l'Allemagne, l'U.R.S.S. ?
2. Comment expliquez-vous le problème de la collaboration politique, économique et culturelle :
— en 1914-1918 ?
— en 1939-1945 ?
pour la Belgique, les autres pays occupés, l'Allemagne, l'U.R.S.S. ?
3. Comment expliquez-vous les occupations allemandes, italiennes, japonaises et autres :
— en 1914-1918 ?
— en 1939-1945 ?
4. Comment expliquez-vous la période hitlérienne (les causes : le Traité de Versailles, la République de Weimar, la situation internationale) ?
5. Comment expliquez-vous le problème des camps de concentration ?

IX. LA COLONISATION ET LA DECOLONISATION.

1. L'histoire des colonies est-elle expliquée dans le cadre de l'histoire nationale ou non ?
2. La colonisation a-t-elle été entreprise pour apporter la « civilisation » aux « sauvages » ?
3. L'histoire coloniale n'est pas tout à fait égoïste ni tout à fait altruiste. Expliquez-vous suffisamment les motifs politiques, économiques et religieux qui ont contribué à la fondation des colonies (Colomb, Magellan, Cortes, Cartier, Hawkins) ?
4. Expliquez-vous suffisamment le motif économique qui est encore plus important aux 19^e et 20^e siècles ?
5. Mentionnez-vous suffisamment le rôle de mission des Eglises ?
6. Soulignez-vous que certaines colonies sont devenues petit à petit des communautés autonomes avec leurs propres problèmes économiques, politiques, religieux et raciaux, et qu'elles ont eu leur histoire typique ?

Expliquez-vous, p. ex., lorsque vous traitez du Canada et de l'Afrique du Sud, que deux ordres juridiques et deux cultures européennes se heurtaient et qu'une autre forme de problème colonial est apparue, au Canada un problème spécifiquement canadien et en Afrique du Sud un problème spécifiquement africain ?

7. Soulignez-vous dans vos leçons certains aspects positifs de la colonisation ?
8. Comment expliquez-vous le problème de l'aide aux pays sous-développés du Tiers Monde ?
9. Comment présentez-vous le problème de la décolonisation ?

X. CULTURES EXTRA-EUROPEENNES.

1. Lors de l'étude de certains groupes ethniques, n'attachez-vous pas trop d'importance au facteur « exotique », p. ex. la natte des Chinois ou le bûcher des veuves et le « trou noir » de Calcutta aux Indes ?
2. Attirez-vous suffisamment l'attention sur les problèmes internes des anciennes colonies et aux cultures non européennes (la Chine, le Japon, les Indiens précolombiens, l'Inde, le Pakistan, l'Asie du Sud-Est, les civilisations africaines comme le Bénin, le pays des Ashantis, l'Ethiopie, Zimbabwe) ?
3. Lors de l'explication de l'histoire de l'Inde, traitez-vous également de l'évolution religieuse, sociale et politique des communautés hindoues ?
4. Soulignez-vous la base historique des sociétés chinoises et attirez-vous suffisamment l'attention sur le fait que parmi beaucoup d'inventions, qui ont révolutionné l'Europe du 15^e au 18^e siècle, plusieurs étaient déjà connues en Chine pendant le moyen âge alors que l'Europe était peu inventive ?
5. Lors de l'étude de l'histoire américaine, soulignez-vous suffisamment que l'Amérique est « l'enfant culturel de l'Europe » : les Etats-Unis et le Canada de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Espagne ; les pays s'étendant du Mexique à l'Argentine, de l'Espagne ; le Brésil du Portugal ?
6. Lors de l'étude des causes de la Guerre de Sécession, analysez-vous les théories de Henri Clay, Daniel Webster et John Calhoun au lieu de l'expliquer uniquement comme un conflit racial ?
7. Lors de l'étude de la Grande Migration vers l'Ouest (la théorie des frontières de Turner), soulignez-vous la similitude d'un même mouvement à travers l'histoire de la plupart des pays ?

XI. PAYS ET PEUPLES NEGLIGES.

1. Soulignez-vous suffisamment l'histoire de l'Empire Byzantin en dehors de Justinien et de la religion orthodoxe ?

2. Attirez-vous l'attention sur le fait que la religion musulmane et l'Islam ne sont pas intolérants ?
3. Attirez-vous suffisamment l'attention sur l'histoire interne des pays scandinaves ?
4. Lors de l'étude de la Guerre de Trente Ans, décrivez-vous le rôle de Gustave-Adolphe comme le promoteur d'une politique d'expansion nationale de la Suède ou insistez-vous plutôt sur sa participation dans les guerres de religion des Grandes Puissances ?
5. Soulignez-vous suffisamment le rôle positif, surtout culturel, des Arabes en Espagne au début du Moyen Age (Université de Cordoue, etc.) ?
6. Attirez-vous l'attention sur le fait que les Turcs, durant le Moyen Age et les Temps Modernes, étaient plus tolérants que beaucoup de chrétiens et qu'ils ne se conduisaient d'une manière rigoureuse que quand ils étaient attaqués par des insurgés ?
Attirez-vous, p. ex., l'attention sur le fait qu'après 500 années d'occupation en Grèce, en Yougoslavie et en Bulgarie, il existe encore tant de couvents orthodoxes ?
7. Relevez-vous que beaucoup de chrétiens sont devenus volontairement « Turcs » et que le corps de janissaires fut constitué en une grande partie par de jeunes Chrétiens parce que leurs parents y voyaient la possibilité de faire une belle carrière ?
8. Soulignez-vous qu'après la conquête turque Istanboul a su garder son importance comme centre intellectuel et commercial ? Etudiez-vous Istanboul en tant que ville européenne ?
9. Attirez-vous l'attention sur le fait que lorsque les Turcs menaçaient l'Europe Occidentale à la fin du Moyen Age, ce ne fut pas parce qu'ils étaient moins civilisés que les Européens occidentaux, mais bien parce qu'ils disposaient de meilleurs soldats et d'armes plus efficaces ?
10. Soulignez-vous suffisamment l'apport positif culturel de la Turquie à l'Europe, l'apport arabe à la civilisation du Moyen Age (la renaissance d'Aristote, de la médecine, des mathématiques, du commerce, etc.) là où les Arabes vivaient sous la domination turque ? Cela n'aurait pu se réaliser sans l'assentissement ou la tolérance des Turcs.
11. Attirez-vous suffisamment l'attention sur les mouvements réformistes du 19^e siècle en Turquie et sur le rôle immense joué en Egypte par Mehemet-Ali ?
12. Attirez-vous suffisamment l'attention sur la politique interne de la Russie ?
A part Pierre le Grand, examinez-vous suffisamment la politique des tsars dont l'attitude était plutôt hostile à l'Europe Occidentale ?
13. Expliquez-vous suffisamment la politique interne de l'Espagne et du Portugal ?

14. Expliquez-vous suffisamment la politique interne des Etats-Unis ?
15. Expliquez-vous suffisamment la politique interne du Canada ?

XII. PROBLEMES ET INSTITUTIONS NEGLIGES.

1. Etudiez-vous suffisamment l'émancipation sociale et politique de la femme ?
2. Etudiez-vous suffisamment le communisme comme phénomène mondial et les différentes conceptions existant au sein du communisme international ?
3. Expliquez-vous la Révolution d'Octobre comme un fait spécifiquement russe ou bien comme un événement européen et mondial ?
4. Attirez-vous suffisamment l'attention sur le parallélisme entre la politique internationale communiste du Kremlin et entre l'histoire de l'impérialisme russe sous les tsars ?
5. Attirez-vous, à côté de l'évolution du droit de vote, suffisamment l'attention sur les phénomènes extra-parlementaires (syndicats, réforme du travail dans les usines, etc.), qui changent la société d'une façon tout aussi démocratique que les lois parlementaires ?
6. Expliquez-vous dans vos leçons d'histoire des tentatives de paix depuis le 14^e siècle (Dubois, Erasme, Grand Dessein de Sully, Grotius, Comenius, Penn, Leibnitz, l'abbé de Saint-Pierre, Rousseau, Vattel, Bentham, Kant, etc.) et les mouvements pacifistes au 19^e siècle ?
7. Attachez-vous suffisamment d'importance à l'explication de :
 - l'O.N.U. et l'U.N.E.S.C.O. ?
 - le Conseil de l'Europe ?
 - la Croix Rouge ?
 - l'Union postale internationale ?
 - les Jeux Olympiques ?
 - le Plan Marshall ?
 - l'O.E.C.D. et l'O.T.A.N. ?
 - le Comecon et le Pacte de Varsovie ?
 - le Benelux ?
 - la C.E.E., etc. ?
8. Expliquez-vous suffisamment les mouvements de contestation de la jeunesse contre les structures existantes :
 - de l'Eglise ?
 - de l'Enseignement ?
 - de la Société ?

XIII. LA PROPORTION ENTRE L'HISTOIRE POLITIQUE ET LES AUTRES FACTEURS DE LA CIVILISATION.

1. Attirez-vous suffisamment l'attention sur le facteur économique et social, les arts, la littérature, la culture, et l'histoire des sciences (plus qu'une énumération de dates et de noms) ?

2. Attachez-vous suffisamment d'importance à la grande influence des savants et expliquez-vous que dans tous les domaines le progrès scientifique est le résultat d'une collaboration internationale ?
3. Accordez-vous suffisamment de place à l'histoire des sciences ? Comparez-vous dans les leçons concernant l'Antiquité la place attribuée à Archimède et à Euclide d'une part et à Hannibal et Scipion d'autre part, et aux Temps Modernes (début) la place réservée à Copernic et à Galilée ?
Analysez-vous leur travail scientifique ?
Dès le 17^e siècle, la science est-elle étudiée en proportion de l'importance énorme qu'elle a eue dans le progrès de l'humanité ?
4. Pendant le Siècle d'or, quatre noms devraient être mis en vedette : Galilée, Bacon, Descartes et Newton au lieu de Richelieu, Gustave-Adolphe, Pierre-le-Grand, Charles XII et Louis XIV. Pouvez-vous vous mettre d'accord sur ce point de vue ?
5. Soulignez-vous suffisamment la signification de la révolution scientifique introduite par les inventions techniques ?
6. Soulignez-vous suffisamment la signification de Faraday, Dalton, Darwin, Mendel, Mendeljew, Pasteur, Lister, Röntgen au 19^e siècle ?
7. Soulignez-vous l'importance des Curie, Einstein, Planck, Rutherford, Bohr, etc. au 20^e siècle ?
8. Soulignez-vous suffisamment les révolutions sociales, p. ex. quand vous traitez de Luther ; soulignez-vous suffisamment le rôle des révoltes paysannes ?

XIV. PROBLEMES DE PERIODISATION.

1. Attirez-vous l'attention sur le fait que la périodisation courante (Antiquité, Moyen Age, Temps Modernes, Epoque Contemporaine) n'est valable que pour l'Europe Occidentale ?
2. Attirez-vous l'attention sur le fait que l'Epoque Contemporaine commence selon les différents pays en 1789, en 1815, en 1878, en 1914, en 1919, en 1939 ou même en 1945, ou pour les marxistes vers le milieu du 19^e siècle ou en 1917 ?

XV. PROBLEMES DE TERMINOLOGIE.

1. Nuancez-vous suffisamment les mots et les termes tels que : socialisme, orthodoxe, parlement, liberté, libertés, roi, tyran, aristocratie, communisme, lois, barbare, paysan, civilisation, monarchie, démocratie, Europe, Asie, dont il existe beaucoup d'interprétations ?
2. Lors des leçons sur le 16^e siècle, faites-vous suffisamment la distinction entre les termes « Humanisme » et « Renaissance » ?

3. Attirez-vous suffisamment l'attention sur le fait que, si la conception de la démocratie parlementaire est d'origine britannique, la Révolution de 1789 ajouta à cette conception un aspect français fort important ?
Soulignez-vous suffisamment que la démocratie fut appliquée aussi en Suisse et dans les villes démocratiques libres de l'Europe septentrionale et méridionale dès la fin du Moyen Age ? Que la démocratie a pris une autre forme que la formule britannique en Suède, aux Pays-Bas, en Pologne et évidemment aux Etats-Unis ?
4. Expliquez-vous suffisamment les formes dans lesquelles la démocratie a évolué en Europe orientale ?
Expliquez-vous suffisamment la version marxiste de la démocratie, version qui existe déjà depuis plus de cent ans ?
5. Employez-vous la méthode comparative, p. ex., pour les institutions dans les différents pays :
— le « Domesdaybook » et le « Landbog » danois de Waldemar IV ?
— la « curia regis » dans les différents pays ?
— le « Parlement de Paris » et le « Parlement de Malines », mais également les Parlements de Paris et de Londres afin de faire ressortir la différence ?
— les Etats-Généraux dans les différents pays ?
6. Utilisez-vous des termes modernes, tels que Etat, nation, liberté individuelle dans l'histoire de l'Antiquité et du Moyen Age ?
7. Utilisez-vous des termes qui peuvent être considérés comme blessants ou offensants, tels que « juifs », « nègres » ou « hérétiques » ? Recourez-vous au mot « terrible » ou à une expression semblable en parlant des Turcs ?
Utilisez-vous le mot « Anglais » au lieu de « Britannique », « Hollandais » au lieu de « Néerlandais » ?

L. Th. MAES,

Inspecteur d'Histoire
et de Formation Sociale.

UN PROJET DE CLASSE LABORATOIRE POUR L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE (1)

TABLE DES MATIERES

- avant-propos
- introduction

LA CLASSE-LABORATOIRE

Références

1	1. LE MILIEU PHYSIQUE
1.1	Module d'aménagement
1.2	Plan général
1.3	Ameublement
1.31	● Tables
1.311	<i>Devis descriptif</i>
1.312	<i>Utilisation</i>
1.312.1	— <i>disposition « biface »</i>
1.312.2	— <i>disposition comité</i>
1.312.3	— <i>disposition rectangulaire</i>
1.312.4	— <i>disposition en « U »</i>
1.312.5	— <i>disposition Expo</i>
1.32	● Chaises
1.321	<i>Devis descriptif</i>
1.322	<i>Utilisation</i>
1.33	● Table de démonstration
1.331	<i>Devis descriptif</i>
1.332	<i>Utilisation</i>
1.34	● Console du professeur
1.341	<i>Devis descriptif</i>
1.342	<i>Utilisation</i>
1.35	● Armoires de rangement
1.351	<i>Devis descriptif</i>
1.352	<i>Utilisation</i>

(1) Publié avec l'aimable autorisation de la Société des Professeurs d'histoire du Québec.
Extrait du Bulletin de la Société des Professeurs d'histoire.

Références

1.36

1.361

1.362

1.37

1.371

1.372

1.38

1.381

1.382

- Chevalets mobiles

Devis descriptif

Utilisation

- Tableaux

Devis descriptif

Utilisation

- Panneau d'affichage

DESSINS

- PLAN GENERAL

- VUES EN PERSPECTIVE

AVANT-PROPOS.

Le Comité chargé d'étudier la normalisation de l'installation convenable (locaux, mobilier, matériel) de la classe d'histoire, propose à titre indicatif la présente étude qu'il ne faudrait pas considérer comme exhaustive. Les membres responsables de la rédaction du présent projet considèrent qu'il faudrait expérimenter davantage certaines propositions ou caractéristiques suggérées avant d'établir les normes définitives de la classe-laboratoire pour l'enseignement de l'histoire.

Il ne fait pas de doute cependant que toute étude préliminaire de la question peut apporter des renseignements utiles aux éducateurs du Québec.

L'objet de la présente étude est de proposer une première esquisse de la classe-laboratoire susceptible d'être aménagée dans nos écoles d'enseignement secondaire.

Le comité se compose des personnes suivantes :

- Jacques ARCHAMBAULT, agissant en qualité de président.
 - B.A., B. péd., M.A. (Histoire) — Thèse à terminer ;
 - Chef de la Section d'histoire à l'école normale Ville-Marie, 9615, rue Papineau, Montréal 12.
- Luc-André BIRON, agissant en qualité de secrétaire.
 - diplômé en bibliothéconomie — (Université de Montréal) ;
 - stage technique international d'archives — (Paris, Archives Nationales de France) ;
 - deux stages successifs à l'American University — (Washington, U.S. National Archives) ;
 - directeur des archives à la Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Jacques LACOURSIERE
 - B.A., B. péd. ;
 - sessions d'études préparatoires à la licence en pédagogie — (Université de Montréal) ;
 - Inscrit au Ph. D. (Histoire) — (Université d'Ottawa) ;
 - chargé de cours au Centre des études universitaires des Trois-Rivières ;
 - professeur d'histoire et archiviste au Séminaire Saint-Joseph des Trois-Rivières.
- Lévis MARTIN, ptre
 - B.A. (Université Laval) ;
 - licencié ès lettres (Institut catholique de Paris) ;
 - stages d'études à l'Ecole du Louvre et à l'Université de Washington ;
 - professeur de lettres et d'arts au Séminaire Saint-Joseph des Trois-Rivières.

— Jacques THIBAUT

- B.A., licencié ès lettres (Université de Laval) ;
- titulaire du diplôme « Voix et Images de France » — (Ecole normale supérieure de Saint-Cloud) ;
- stage au Center of Curriculum and Audio-visual Teaching de Chilton, Philadelphie ;
- professeur d'histoire à l'école secondaire de Sillery.

— Denis VAUGEOIS

- B.A., Brevet « A », licencié en pédagogie, licencié ès lettres ;
- Chef de la Division de l'Histoire au Ministère de l'éducation du Québec.

Ce guide pédagogique a pu être mis en œuvre grâce à la collaboration bienveillante des autorités du Séminaire Saint-Joseph des Trois-Rivières, de l'école normale Ville-Marie de Montréal (nous remercions particulièrement M. Robert Dufour du centre audio-visuel de cette institution), de la Commission scolaire de Sillery et de l'école secondaire du même endroit, et enfin de la Commission des écoles catholiques de Montréal.

Jean-Marie JOLY,
Directeur général des programmes
et des examens.

INTRODUCTION.

La place tenue par l'histoire varie selon les niveaux d'enseignement mais demeure toujours modeste en comparaison des autres matières. L'horaire officiel du cours élémentaire consacre à cette matière quelques minutes chaque semaine, tandis que celui du cours secondaire lui accorde une ou deux périodes. Au niveau collégial, les cours à options offrent une étude sérieuse de l'histoire à un groupe toujours restreint d'étudiants.

Pourtant cette répartition ne correspond pas à l'intérêt soutenu du public à l'égard de cette source de culture qu'est la dimension historique. Les moyens collectifs d'information en tiennent constamment compte dans toutes leurs activités et manifestations culturelles : littérature de jeunesse, journaux, romans populaires, fresques cinématographiques, émissions de radio et de télévision. Cette actualisation de l'histoire est vraiment caractéristique. L'adulte est devenu un téléspectateur ou un touriste ; son esprit cherche à connaître des aspects du passé que l'école n'a pas su lui faire découvrir. L'homme peut juger en connaissance de cause l'actualité s'il a reçu une formation historique adéquate.

De plus, les spécialistes des différentes branches d'enseignement sentent aujourd'hui le besoin de retracer la genèse de leurs disciplines. Cette recherche du fondement historique des sciences et des arts a permis à Gaëtan Picon d'écrire la réflexion suivante :

« Si importante soit-elle, l'histoire n'est pas une science parmi d'autres ; et le problème philosophique de l'histoire, si important soit-il, n'est pas un problème parmi d'autres. L'histoire tend à devenir la science de l'homme par excellence, et le problème philosophique de l'histoire le problème par excellence de la philosophie.¹ »

Ne prolongeons pas la démonstration. N'insistons pas non plus sur les objectifs généraux de l'enseignement de l'histoire. Selon les théoriciens, l'histoire a une valeur d'information et de formation, elle développe l'esprit critique, elle permet de comprendre l'homme, elle offre enfin une foule d'autres avantages à l'esprit humain. Toutefois ces concepts dissimulent sous de brillants énoncés une réalité fondamentale qu'on semble oublier dans le vif de la discussion. Ce que nous vou-

(1) Gaëtan Picon : « Panorama des idées contemporaines », 42^e éd., Paris, Gallimard, 1967, p. 253.

lons tous, c'est développer l'intelligence de l'élève, et l'histoire doit y parvenir aussi bien que toute autre discipline, mais par un cheminement différent.

A la réflexion, il apparaît que les lacunes constatées au cours secondaire ne proviennent pas tellement de la science historique, mais bien de la communication des connaissances dans ce domaine. Voilà le problème pratique auquel les membres du comité ont décidé de s'attaquer. La première étape qu'ils se sont fixée, c'est de décrire le milieu où doit se donner l'enseignement de l'histoire : la classe-laboratoire.

L'introduction des méthodes actives nécessite l'aménagement de locaux appropriés et l'installation d'un équipement moderne. La simple lecture d'un manuel, fût-il le meilleur, semble une méthode révolue. Le professeur qui doit répéter sa leçon dans des locaux différents au cours d'une même journée, renonce à transporter une bonne part du matériel didactique dont il pourrait disposer. De plus en plus, dans l'élaboration et l'illustration de son cours, le maître est appelé à se servir de moyens audio-visuels. Dans la mesure où les autorités scolaires voudront mettre sur pied un programme moderne d'enseignement de l'histoire, elles devront mettre à la disposition des maîtres une classe-laboratoire.

LA CLASSE-LABORATOIRE.

1. LE MILIEU PHYSIQUE.

Module d'aménagement.

1.1

Les membres du comité ont cherché à déterminer le module d'aménagement qui justifie l'implantation d'une classe-laboratoire.

Nous citons, à titre d'information, les calculs de base d'un tel module :

- 1°** Toute classe-laboratoire doit théoriquement être fréquentée à cent pour cent (100 %), c'est-à-dire durant 35 périodes par semaine ;
- 2°** Les professeurs doivent bénéficier de quinze pour cent (15 %) de ce temps pour la préparation et l'élaboration sur place de leurs leçons, soit 5 périodes hebdomadaires ;
- 3°** Le total possible de périodes de cours effectifs est de quatre-vingt-cinq pour cent (85 %), soit 30 périodes hebdomadaires ;
- 4°** La répartition moyenne du programme officiel réserve deux périodes hebdomadaires à l'enseignement de l'histoire à chaque degré du cours secondaire ;

- 5° La même classe-laboratoire peut accommoder quinze groupes d'élèves chaque semaine ;
- 6° Les dimensions du local et les normes pédagogiques permettent d'accueillir une moyenne de trente élèves à la fois ;
- 7° A la lumière des conditions précédentes, on peut établir ce principe : une classe-laboratoire d'histoire devrait être aménagée pour chaque population scolaire de 450 élèves.

NOTA BENE : Cette évaluation s'appuie sur le fait que les élèves du cours secondaire doivent suivre normalement deux heures de cours en histoire chaque semaine. Si certains groupes d'élèves ne sont pas tenus de suivre le cours d'histoire ou si d'autres groupes doivent recevoir un nombre de leçons supérieur à la moyenne, il y aurait lieu de refaire les calculs justificatifs.

1.2

PLAN GENERAL.

Voir les pages pour le dessin du plan général d'une classe-laboratoire, p. 73.

Vues en perspective. Voir pp. 74-75.

La compréhension de ce plan se précisera à mesure que seront décrits l'ameublement et le matériel. La plupart des laboratoires non pourvus de salle de démonstration ont pour dimensions 25 pi. par 45 pi. et peuvent accueillir un groupe de 30 élèves. La surface moyenne occupée par élève est donc de 37.5 pi. carrés. La classe-laboratoire d'histoire proposée peut recevoir 32 élèves. En tenant compte de la même surface moyenne par élève, on obtient une superficie de 1.200 pi carrés. (37,5 x 32). Une largeur théorique de 30' a été proposée pour la classe-laboratoire. Si cette largeur était moindre ($x = \text{largeur}$), il faudrait allonger la classe en proportion (soit 1.200 x). Comme tout laboratoire, la classe d'histoire a droit également à une superficie équivalente à une salle de démonstration. Cette superficie sera utilisée comme remise, bureau du professeur et surtout salle de projection plein-jour.

1.3

AMEUBLEMENT.

En vue d'un rendement maximal, il importe que le mobilier de la classe-laboratoire soit approprié et sans luxe.

1.31

Tables (T 40 et T 30) ¹

(1) Dans les pages qui suivent, les lettres entre parenthèses renvoient au plan général, p. 73. Les dimensions sont données en mesures anglaises : pieds, pouces, etc.

1.311

Devis descriptif :

L'armature de la table doit être métallique.

Le plateau amovible, fait de bois, peut être facilement remplacé, sablé ou repeint.

Une largeur de 2 pi. est convenable.

Une longueur de 10 pi. permet à quatre élèves de travailler avec aisance. (1)

Les pieds de table doivent être munis d'un dispositif de roulement à billes.

Aucun espace de rangement ne doit être prévu sous les tables pour éviter l'encombrement.

La hauteur des quatre tables disposées le long des murs latéraux doit être de 40 pouces (T 40).

Une hauteur de 30 pouces est suffisante pour les quatre autres tables (T 30).

1.312

Utilisation :

Plusieurs dispositions sont possibles.

1.312.1

Disposition « BIFACE ».

Voir le plan général à la page 73.

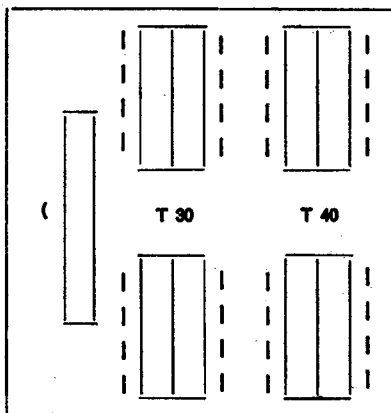
L'élève peut facilement voir le tableau, le téléviseur, la table de démonstration et l'écran. Le fait que son regard donne sur le groupe opposé ne représente pas d'inconvénients majeurs : au contraire, cela permet l'émulation à l'occasion de discussions, v.g. débats oratoires, parlement modèle.

(1) N.D.L.R. : Les expériences belges donnent la préférence à des tables *biplace*, plus maniables.

1.312.2

Disposition COMITE.

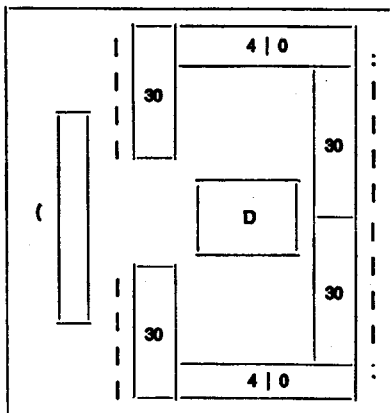
On peut grouper deux à deux les tables de même hauteur pour l'élaboration de travaux d'équipes, la consultation de cartes et la discussion par groupes. (1)



1.312.3

Disposition RECTANGULAIRE.

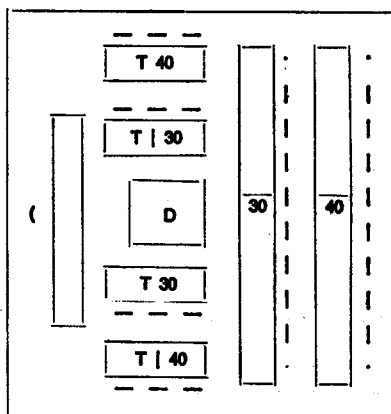
La disposition ci-contre permet de créer un centre attractif en fixant l'attention des élèves sur la table de démonstration. (Pour l'utilisation pédagogique de cette table, voir 1.332). Cette disposition semble convenir tout particulièrement à la tenue de tables rondes, de débats, de colloques.



1.312.4

Disposition en «U».

Lorsque le professeur ne prévoit aucune projection, il peut choisir la disposition ci-contre : l'attention de l'élève est retenue vers l'avant de la classe, qui devient le centre géométrique. L'utilisation du tableau et des cartes murales occupe la majeure partie de la leçon. On peut laisser quelques maquettes sur la table de démonstration.

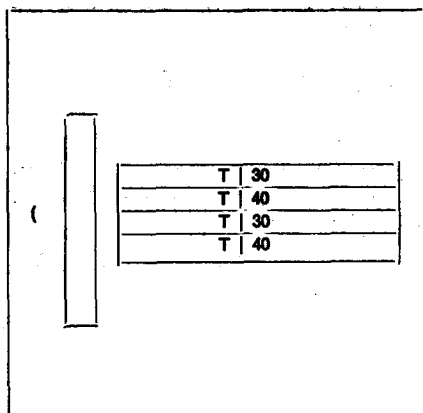


1 N.D.L.R. : Les groupes de quatre élèves recueillent la faveur en Belgique.

1.312.5

Disposition EXPO.

Lors de manifestations périscolaires (visites des parents, semaine culturelle, semaine de l'éducation), les tables peuvent être disposées de manière à servir de plateau d'exposition pour les travaux d'élèves. Cet arrangement se fait en quelques minutes seulement.



1.32

Chaises (O).

1.321

Devis descriptif :

Meubles monopodes, pivotants, à hauteur réglable, avec dossier et sans accoudoirs.

1.322

Utilisation :

Ces chaises sont d'usage commode : elles permettent aux élèves d'orienter leur ligne de vision respective vers les différents centres attractifs. Chaque enfant règle la hauteur de la chaise selon sa taille et selon la hauteur de la table qu'il occupe.

1.33

Table de démonstration (D)

1.331

Devis descriptif :

La hauteur de ce meuble peut varier entre 18 et 24 pouces. Formée de deux panneaux de 4 pieds sur 4 et réunis par des pentures permettant de plier le meuble, cette table peut facilement se ranger. Chaque pied de table est muni d'une roulette simple. Les rebords du meuble peuvent être pourvus de pinces pour retenir les illustrations.

1.332

Utilisation :

La table de démonstration peut servir à :

1.332.1

— reconstituer les diverses péripéties d'une opération militaire

Exemples : — La prise de Québec (1759).

— La bataille de Marathon.

— La bataille de Waterloo.

1.332.2

— suivre le déroulement d'une exploration

Exemples : — Jolliet au Mississipi.

— Marco Polo en Extrême-Orient.

— Les Grandes Découvertes.

1.332.3

— présenter diverses maquettes

Exemples : — Coupe d'une maison romaine.

— Un navire d'explorateur.

— Un village indien.

1.332.4

— exposer le travail d'un élève

Exemple : — Le jeune exposant peut se rendre à la table de démonstration en vue de donner les explications nécessaires à ses condisciples. L'expérience pédagogique démontre que l'élève préfère travailler à cette table plutôt qu'au pupitre du maître.

1.34

Console du professeur (C).

1.341

Devis descriptif :

Ce meuble est construit d'éléments dont certains sont amovibles et munis de roulettes ; un de ces éléments sert de chaire du professeur. Il importe d'y faire les installations suivantes pour assurer la bonne marche de la classe :

1.341.1

- des prises de courant pour brancher le phono, la radio, le magnétophone ou les projecteurs (quand la projection se fait de l'avant de la classe) ;

1.341.2

- un système intégral de télécommande des projecteurs lorsqu'il s'agit de la projection plein-jour avec écran transparent (voir 2.113.1) ;

1.341.3

- un rhéostat, afin de contrôler l'éclairage incandescent lorsqu'il y a projection dans l'obscurité (voir 2.122.4) ;

1.341.4

- une sortie menant aux deux haut-parleurs pour le son du magnétophone, de la radio, du phono et du projecteur 16 mm ;

1.341.5

- un petit lavabo avec eau chaude et eau froide si les devis de la construction le permettent, i.e. si les conduites d'eau passent par la classe-laboratoire.

1.342

Utilisation :

De la console, le maître peut régler le son et la projection. Souvent, il arrive que le professeur place l'écran en avant de la classe, au-dessus du tableau, et qu'il doive se rendre à l'arrière pour régler la projection. Selon le plan général, cette disposition serait inversée à l'avantage du professeur et éviterait de la sorte la présence encombrante d'une installation électrique (commande à distance) sur le plancher de la classe.

1.35

Armoires de rangement (A).

1.351

Devis descriptif :

1.351.1

Ces meubles marquent la séparation entre la classe et la pièce attenante (voir plan général).

1.351.2

Ces placards de rangement ont des dimensions variables selon les besoins.

1.351.3

Ils comportent des modèles de tablettes et de tiroirs différents selon le genre d'articles à ranger (voir la vue en perspective de l'arrière de la classe).

Ainsi, il convient de prévoir des espaces de rangement particuliers pour le matériel didactique :

1.351.4

Les livres seront disposés sur des rayons de bibliothèques réglables ;

1.351.5

les diapositives seront rangées dans des tiroirs permettant leur classement ;

1.351.6

les cartes, plans, cartons-reportages et autres documents de même genre, seront placés dans des tiroirs de classeurs à plans ;

1.351.7

les documents, les travaux d'élèves et les dossiers divers (8 1/2" sur 14") seront déposés dans des classeurs de dimensions normalisées ;

1.351.8

les maquettes seront remisées dans un espace de rangement aménagé dans le bas des armoires.

1.352

Utilisation :

1.352.1

L'existence dans la classe d'une BIBLIOTHEQUE DE CONSULTATION et la mise en place des rayonnages appropriés ne désorganisent en aucune façon les services de la bibliothèque centrale de l'école.

Si l'on considère le fait que les élèves ne peuvent consulter la plupart du temps qu'un seul manuel autorisé, il convient d'agrandir le

champ de la consultation en mettant à leur disposition une douzaine d'ouvrages de référence (30 exemplaires de chaque titre). Cette documentation viendra compléter les explications magistrales et les énoncés du manuel lors de travaux en équipes ou lors d'autres exercices collectifs.

Il y aura lieu d'accroître le nombre des volumes de référence selon les degrés du cours et selon l'importance des programmes. Ces livres sont aussi essentiels que les cartes murales ou les projecteurs. Malheureusement, on n'est pas convaincu de leur utilité. Il faudrait que ces livres soient l'objet de réquisitions au même titre qu'un appareil audio-visuel.

1.352.2

Le CLASSEMENT DE DIAPOSITIVES dans le local d'histoire n'appauvrit en aucune façon les collections du centre audio-visuel d'une école. Beaucoup de professeurs possèdent leur collection personnelle de diapositives ou peuvent se procurer des copies en provenance des collections du centre audio-visuel.

1.352.3

L'établissement de DOSSIERS SCOLAIRES au sein même des départements d'une école est une nécessité dans notre régime actuel d'enseignement où l'élève devient de plus en plus un être anonyme. Il importe de recueillir durant l'année différents renseignements qui aident les professeurs à mieux connaître, mieux juger et mieux conseiller chaque élève.

1.352.4

Il n'y a pas lieu de donner, dans cette étude, plus de détails justificatifs sur l'utilisation des autres espaces de rangement.

1.36

Chevalets mobiles (ch).

Devis descriptif :

1.361

Ce sont de simples chevalets à dessin sur lesquels le professeur peut poser des illustrations, graphiques et cartes servant à la leçon d'histoire.

1.362

Utilisation :

A l'occasion, le maître d'histoire peut placer ces chevalets mobiles près de la table de démonstration pour illustrer l'enseignement qui s'y donne.

Exemple : Au cours de la leçon, le maître peut se servir simultanément de la maquette d'une maison romaine placée sur la table de démonstration et du plan posé sur le chevalet. De cette façon l'élève, au fur et à mesure que le maître donne ses explications, peut mieux se représenter cette demeure antique. Sur le plan de la compréhension, on résout ainsi un problème majeur : le passage du plan à l'espace tridimensionnel.

1.37

Tableaux (t).

1.371

Devis descriptif :

Ils sont faits d'acier et coulissants sur le plan horizontal. La couleur importe peu. Les dimensions peuvent varier, selon les plans particuliers de chaque école.

1.372

Utilisation :

1.372.1

Le tableau D'ACIER peut recevoir des objets magnétiques de différentes couleurs pour illustrer divers schémas.

Exemples : — les alliances politiques du congrès de Vienne (1815) ;

— l'expansion coloniale des différentes puissances aux XVI^e et XVII^e siècles (l'empire français, de couleur bleue ; l'empire anglais, de couleur rouge).

1.372.2

Le professeur se sert des tableaux COULISSANTS lorsqu'il veut écrire un schéma d'histoire qu'il désire conserver en vue de la répétition d'une leçon devant d'autres groupes d'élèves d'un même degré d'enseignement. Il peut ainsi réserver la surface de tableau nécessaire à l'exposé d'une leçon. Il peut également conserver le schéma d'une leçon antérieure pour établir des comparaisons avec la leçon en cours. Enfin, au début de la journée, deux professeurs peuvent écrire les schémas de cours pour des classes de degrés différents.

1.38

Panneau d'affichage (af).

1.381

Devis descriptif :

Dans le local d'histoire, l'affichage se fait sur un panneau fixé au mur latéral qui n'est pas percé de fenêtres. Ce panneau, doit occuper la plus grande étendue possible. Une partie de ce panneau est recouverte d'un châssis vitré muni d'une serrure.

1.382

Utilisation :

Il importe de recourir à l'affichage lorsque la consultation d'un document doit s'échelonner sur plusieurs leçons.

1.382.1

Exemples : — Le professeur peut épingler des photographies de personnages illustres, des graphiques, des coupures de journaux, des cartes et autres pièces ;

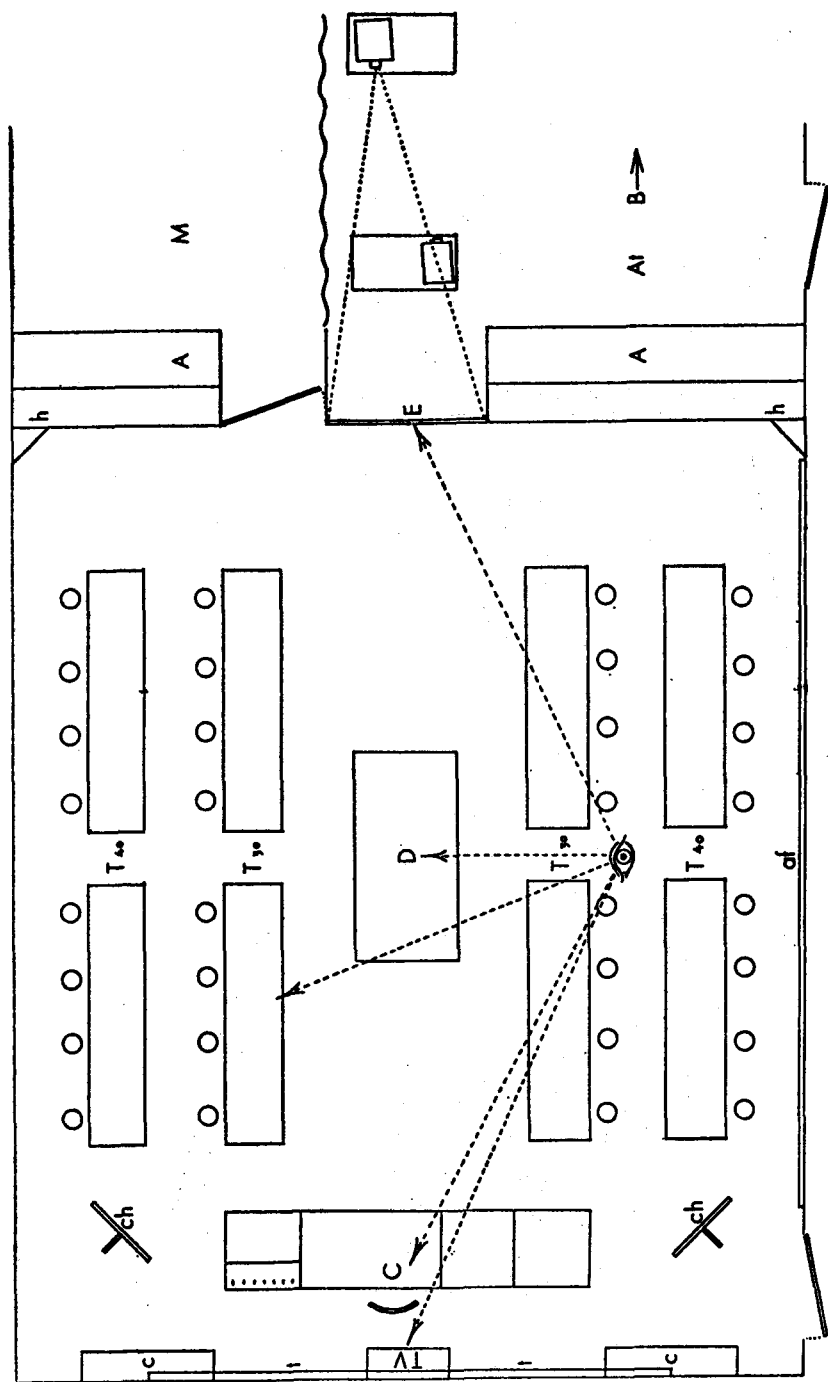
1.382.2

— l'élève peut présenter (au lieu d'un devoir écrit) une collection personnelle d'images (avec légendes, explications et questions) que le professeur fait paraître au panneau d'affichage ;

1.382.3

— on mettra sous clef dans la vitrine les documents rares ou de valeur.

N.D.L.R. Cette description d'un laboratoire d'histoire contient de nombreuses données qui peuvent éclairer les professeurs des divers pays. En Belgique, chaque professeur se souviendra que le local d'histoire doit être équipé en priorité d'une *ligne du temps* ou *chemin de l'histoire* et d'un planisphère muet, sans exclure évidemment le reste, au contraire !



PLAN GENERAL

T 30 et T 40 :

Pour explication du plan, voir les pages 62 à 72.

Pour des vues en perspective du plan ci-dessus, voir les dessins des pages 74-75.

A : armoires de rangement t : tableaux

TV : téléviseur (nombre à déterminer) af : panneau d'affichage

M : salle des maquettes

At : atelier

B : bureau console

du professeur.

D : table de démonstration

C : console du professeur

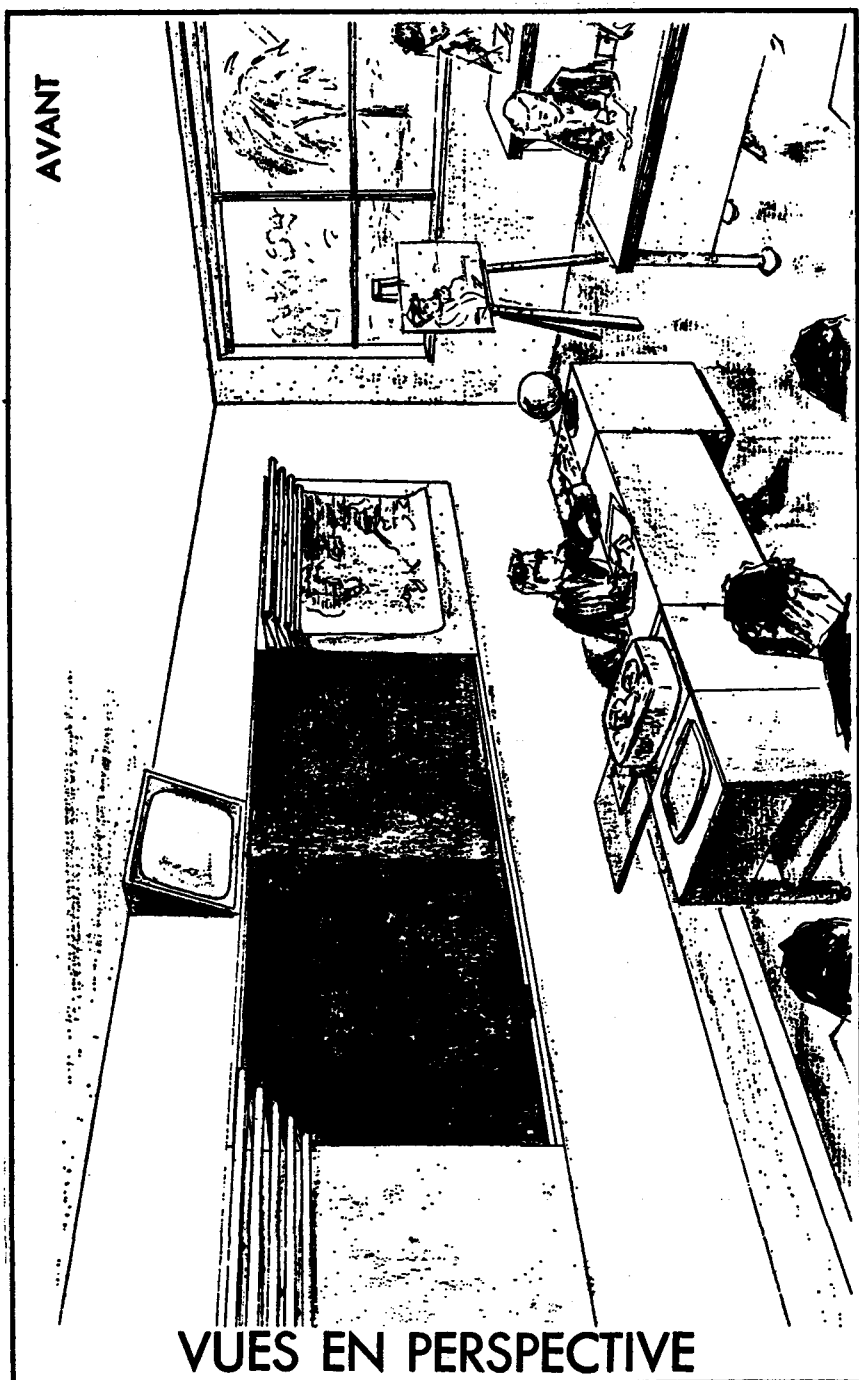
h : haut parleur

ch : chevalet mobile

E : écran

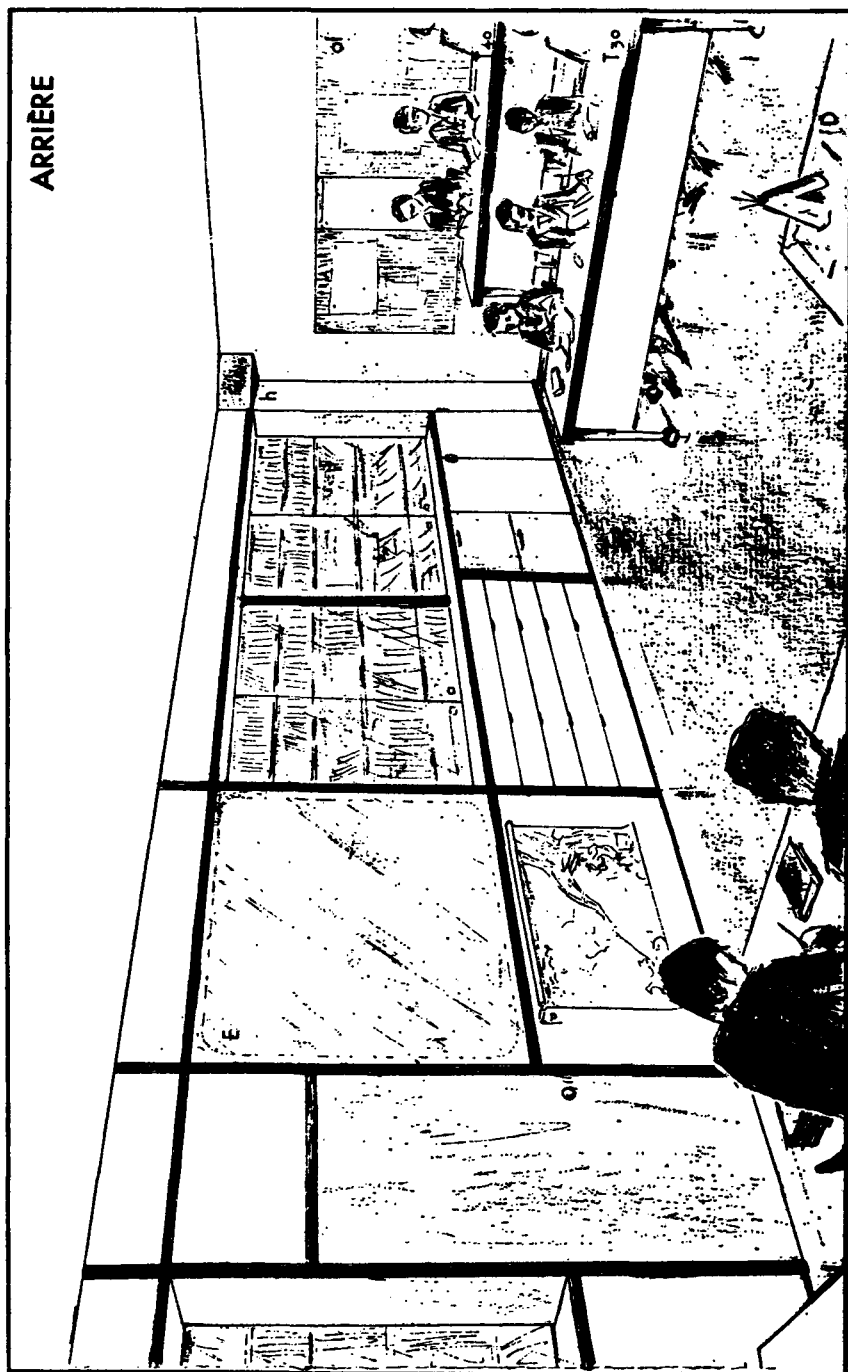
c : cartes sur rouleaux

AVANT



VUES EN PERSPECTIVE

ARRIÈRE



(A suivre.)

5
1
4
4

RAPPORT CONCERNANT L'ORGANISATION PRATIQUE D'EXCURSIONS DIDACTIQUES EN FONCTION DU PROBLEME FINANCIER

Année scolaire 1971-1972

Les professeurs du groupe IV ⁽¹⁾ auraient voulu, idéalement, organiser des excursions didactiques pour les 8 problèmes prévus dans le cadre du cycle d'observation, soit :

Première renouvée	Deuxième renouvée
1. Nourriture.	5. Travail - Production de biens.
2. Habitat.	6. Commerce - Transports.
3. Vêtement.	7. Santé.
4. Fabrication.	8. Relations avec autrui.

Hélas, l'économat de l'école ne pouvait couvrir les frais de ces sorties !

Dès lors, nous avons organisé 8 excursions simultanées, et divisé les classes en groupes chargés d'établir un rapport circonstancié concernant chaque déplacement.

Ce rapport a été publié dans deux numéros successifs du journal de l'école.

I T A C

(créé à l'initiative du groupe IV)

dont le sigle, choisi par les élèves, représente la sixième lettre des disciplines : histoire, éducation familiale, géographie, sciences.

A titre exemplatif, nous donnons en annexe 1, quelques tirés à part du journal.

Avant les excursions, chaque élève a reçu deux feuilles exposant dans

- l'annexe 2 : les centres d'excursions ;
- l'annexe 2 bis : l'organisation pratique de celles-ci, ainsi que des questionnaires spécifiques relatifs aux différentes disciplines ;

1 « Initiation à la vie familiale, sociale, économique, politique et civique, y compris la formation historique, géographique et scientifique. » Expérience d'intégration interdisciplinaire menée dans le degré d'observation (12-14 ans) de l'Enseignement secondaire renoué belge.

— l'annexe 3 : le questionnaire général du cours d'histoire et celui du cours d'éducation familiale.

Chaque groupe a reçu, bien sûr, en plus, de la part des divers professeurs, des questionnaires particuliers selon les buts du déplacement.

Voici une manière **d'approcher des problèmes** à partir d'une observation des réalités contemporaines, **de développer les techniques d'information** telles qu'interviews, visites guidées, prises de photos et diapositives, enregistrements, etc., **de former les divers types d'expression** : l'expression écrite dans les comptes rendus, exigeant aussi un esprit de critique et de synthèse ; l'expression artistique pour divers croquis et l'expression verbale dans la relation en classe des événements vécus.

Il est indéniable aussi que **les relations humaines** gagnent énormément en contacts positifs aussi bien entre élèves que entre classes différentes, entre élèves et professeurs, entre élèves et étrangers à l'établissement.

Ce procédé exige également un **apprentissage laborieux de l'ordre, de l'organisation et de la coordination** ; apprentissage rendu peut-être plus parfait par la nécessité ressentie par les élèves d'une mise en ordre générale de l'ensemble des observations de chaque groupe pour chaque discipline. C'est ce qui explique les deux seuls numéros de notre journal « ITAC », mais il ne faut pas perdre de vue que les documents qui y sont rassemblés peuvent servir de base à l'étude des 8 problèmes du cycle d'observation.

ANNEXE 1.

DOCUMENTS

TIRES A PART DE « ITAC 1 » (décembre 1971)

1) Instructions préliminaires à l'exploitation des résultats des excursions.

Il fallait un ordre pour classer vos nombreux reportages.

Celui-ci, en fonction des 8 problèmes des 1^{re} et 2^e années du groupe IV, a été déterminé par les élèves de 2^e A.

Cet ordre est le suivant :

A. Carte générale + synthèse des itinéraires.

B. **Introduction** : La protection de la nature, la défense de l'environnement et les réserves naturelles (Genk - Postel).

C. **Problèmes** :

1. **La nourriture** : visite à la fromagerie de Postel.
visite à la Raffinerie tirlémontoise.

2. *L'habitat* : visite au domaine de Bokrijk.
visite au Château des Comtes à Gand.
3. *Le vêtement* : visite aux usines UCO à Gand.
visite à l'Ecole ITEX à Verviers.
visite à l'Ecole textile de Tournai.
4. *La fabrication* : visite à Furfooz.
visite au Fourneau Saint-Michel.

Ces problèmes paraîtront dans le prochain numéro.

5. *Production de biens* :
Loisirs : visite au Centre Energie Nucléaire de Mol.
visite au Middelheim de Anvers.
visite à la Figure humaine de l'art de Malines.
visite à l'Abbaye de Postel.
visite à la Basilique de Saint-Hubert.
6. *Communications* :
Transports : visite aux ports d'Anvers et de Rotterdam.
7. *Santé* : visite à Geel.
8. *Relations avec autrui* :
L'imprimerie Christophe Plantin à Anvers.

Enfin, pour vous faciliter le travail et pour y voir plus clair, vous trouverez dans les 4 pages suivantes, les documents qui vous ont été fournis pour préparer les excursions ⁽¹⁾.

2) Spécimens de rapports d'élèves.

Spécimen n° 1.

TRAVAIL - PRODUCTION DE BIENS

VISITE AU C.E.N. DE MOL.

Tout visiteur doit remplir une fiche au guichet d'entrée.

Il y dépose sa carte d'identité, reçoit un badge avec son nom et récupère sa carte d'identité, à la sortie.

La zone où nous avons pénétré, en car, est interdite aux personnes ne travaillant pas dans le C.E.N.

Centre d'Energie Nucléaire de Mol.

Visite guidée par :

Monsieur BRONS — Public relations — que nous remercions pour l'accueil qu'il nous a réservé ainsi que pour la clarté de l'exposé qu'il nous a fait et qu'il a adapté si parfaitement au niveau de nos connaissances.

Nous adressons également nos plus vifs remerciements à Monsieur Devalignette, physicien électronique, qui a bien voulu nous accompagner au cours de la visite.

⁽¹⁾ Voir suite *Annexe 2*, p. 86 ci-dessous.

Historique du C.E.N.

Ce centre a été ouvert en 1956.

C'est une institution belge dont l'aboutissement final est la production d'électricité.

Le capital investi est de 3.000.000.000 de francs belges.

Composition du C.E.N.

Cinq réacteurs : BR 1
BR 2 (1.000.000.000 de francs belges) + 2 modèles de réacteurs à échelle réduite.

L'art de produire de l'électricité nucléaire.

Dans son principe, l'art de produire de l'électricité nucléaire est simple.

Un réacteur atomique donne de la chaleur engendrée par la désintégration contrôlée de l'*uranium*.

Il joue donc le rôle classique d'un four ; le charbon ou le gaz étant remplacés par de l'*uranium*.

Il suffit de capter la chaleur produite pour alimenter une turbine qui entraîne un alternateur donnant de l'électricité.

Remarques importantes :

- 1) Les experts prévoient que l'industrie nucléaire européenne, si elle est suffisamment développée, pourra fournir, vers 1980, une production annuelle de 250 à 300 milliards de Kwh. ; c'est-à-dire, autant que la production totale actuelle d'électricité dans la Communauté. L'énergie libérée par une fission peut se répartir comme suit :
 - 4 % de radiations émises pendant la fission ;
 - 16 % d'émissions radioactives des fragments de fission ;
 - 80 % d'énergie cinétique des fragments de fission eux-mêmes.Cette énergie se traduit en électrons-volts.
- 2) Le C.E.R.N. est l'organisation européenne pour la recherche nucléaire.
Elle a été créée le 25 septembre 1954.
Treize Etats européens en font partie à l'heure actuelle : l'Autriche, la Belgique, le Danemark, l'Espagne, la France, la Grèce, l'Italie, la Norvège, les Pays-Bas, la R.F.A., le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse.
Les recherches entreprises portent sur la constitution de la matière, des propriétés des noyaux atomiques et des particules élémentaires, de la physique des hautes énergies.

3) L'Euratom stimule, coordonne, complète et diffuse les recherches nucléaires européennes.

Départements divers du centre.

Outre les réacteurs, nous avons pu apercevoir les départements de : Chimie ; Physique ; Métallurgie ; Production de radio-isotopes ; Département médical ; Technologie ; Administration générale ; Centrale téléphonique ; Salle de conférences (400 places) ; Antenne météorologique.

Le travailleur à MOL

L'âge limite d'entrée au C.E.N. est de 18 ans.

Le centre occupe 1.300 personnes dont : 300 cadres ; 300 employés ; 250 ouvriers. Les autres travaillent dans le centre administratif.

Mol est largement ouvert aux stagiaires étrangers (+ de 2.000, depuis 1957) ; et applique le plus possible les principes de collaboration entre travailleurs de diverses origines.

De plus, il est un véritable pôle d'attraction industriel et commercial.

Problème du logement du personnel du centre.

- Appartements pour célibataires ;
- Studios jeunes ménages ;
- Appartements à 2 et 3 chambres pour familles nombreuses ;
- Villas.

Les prix varient entre 2.000 et 4.000 francs belges.

(Exemple de prix d'un studio avec salle de bains et chauffage : 2.200 francs par mois).

Réalisations sociales :

- Pouponnière ;
- Garderie d'enfants ;
- Centre des loisirs et organisation d'un choix de divertissements :
 - 12 activités sportives,
 - 10 activités culturelles,
 - 12 activités de détente.

Enseignement :

Les étudiants francophones suivent des cours de l'Ecole Européenne.

1. Cœur du réacteur.
2. Bouclier thermique en fonte.
3. Protection de béton lourd.
4. Protection extérieure en béton.
5. Canal pour éléments de combustible.
6. Canal de chargement et de déchargement.
7. Modérateur.
8. Réflecteur.
9. Appareillage de contrôle.
10. Circuit primaire réfrigérant.
11. Circuit secondaire : eau-vapeur.
12. Echangeur de chaleur.
13. Ballon.
14. Retour de la phase liquide.
15. Réchauffeur.
16. Bouilleur.
17. Vaporisateur-Surchauffeur.
18. Turbine.
19. Alternateur.
20. Circuit refroidiss. suppl. (blindage).
21. Condensateur.
22. Source froide.
23. Pompes.

COMMENT SOIGNER UN IRRADIÉ

Vocabulaire :

Irradié : touché par les rayons radioactifs.

Radioactivité : la radioactivité est la transformation d'un élément instable en un élément stable, par la perte d'un neutron.

Un malade irradié doit être isolé dans une pièce stérile et tout ce qui l'approche : (personnel, vêtements, nourritures, etc.) sera stérilisé, car ses globules blancs sont détruits et il n'offre plus aucune résistance aux microbes. On lui fera des transfusions sanguines destinées à lui permettre de reconstituer son sang jusqu'à ce que son organisme se suffise à lui-même.

Remarques :

Autres activités du centre :

- Enrichissement de l'uranium.
- Recherche d'alliages fort résistants pour les réacteurs nucléaires.

Bibliographie :

Références du livre Euratom 1965. N° 1.

Documentation :

- P. 16 - Les réacteurs EDF1, EDF2, EDF3 (en FRANCE).
- P. 25 - Les réacteurs de recherches ISPA (en ITALIE).
- P. 39 - Les réacteurs BR2 à Mol (en BELGIQUE).
- P. 36 - L'entrée de l'école européenne à Varèse.

Synthèse réalisée par : Mylène Laurant.

Nadine Van Haecht.

Patricia Dupret.

Michèle Boeren.

Joëlle Pyfferoen.

Nicole Urfels.

Marianne Vandenbroeck.

LOISIRS

NOTRE VISITE A ANVERS

Le matin, nous avons visité la maison de Christophe Plantin et la cathédrale ; l'après-midi, nous sommes allés au Middelheim où nous avons fait des croquis et analysé des sculptures.

La cathédrale d'Anvers :

Construite en 1352, elle est de style gothique brabançon. Le carillon est composé de 47 cloches, dont 8 sont encore en service. La plus grande, la cloche Carolus, date de 1507 et pèse 6.434 kg.

Presque tous les autels et les vitraux du pourtour datent du 19^e siècle ; la plupart sont de style néogothique.

Beaucoup de tableaux ornent la cathédrale : nous y avons admiré notamment deux Rubens.

Le parc du Middelheim :

Le Middelheim est un endroit très agréable à visiter. On y a rassemblé de nombreuses statues. Situé dans la banlieue d'Anvers, ce parc nous fait découvrir des arbres de tous genres, plus beaux les uns que les autres : certaines variétés doivent être centenaires. Dans ce parc si calme, nous avons analysé quelques sculptures :

« Victime du bombardement », de Marie Andriessen. Cette œuvre triste nous montre que l'égoïsme des hommes fait souvent des victimes innocentes. Elle nous offre aussi le spectacle déchirant d'une mère devant son enfant mort.

« Les manifestants », de Drago Trsar. On sent une union et une volonté issues d'un même rêve, d'un même désir. Les personnages sont ensemble portés et soulevés l'un par l'autre. Une œuvre qui incite à la réflexion...

« La femme et l'enfant dansant » de Joseph Bernard. Une sculpture très joyeuse ayant pour thème l'amour maternel. L'effet « dansant » est produit par un déséquilibre volontaire de la mère et de l'enfant. Une création très belle qui éclate de joie et de tendresse.

« Pégase », de Carl Milles. Une sculpture admirable. Elle vous fait une sensation unique. Cet homme et ce cheval semblent poussés dans un même élan vers le ciel, le soleil, la clarté, l'immensité de l'espace. Une œuvre vraiment formidable.

« Héracles archer », par Emile Bourdelle. Cet archer semble déployer une force terrible pour bander son arc. L'effet de cette force prodigieuse est augmenté par l'appui du pied. Cette sculpture nous permet d'admirer la puissance de l'athlète.

« Le flûtiste », de Barlach. Une œuvre triste : on sent que ce flûtiste joue une musique très mélancolique. Il porte un gros manteau et un chapeau qui alourdissent la sculpture. Il est assis sur un rocher, lourdement, tristement...

« La danseuse folle », de Rik Wauters. Une sensation de joie et d'allégresse qui vous transporte dans un autre monde. Le mouvement est d'une beauté unique : en déséquilibre, les bras levés, la bouche ouverte, la danseuse semble crier sa joie au monde entier. C'est une œuvre sensationnelle.

« Au soleil », de Jaspers. Une femme nue, offrant son corps au soleil, paraît éblouie par la puissance de la lumière jaillissante. Elle est en extase...

« Pas de danse », de Giacomo Manzu. Une tendresse et une grâce infinie ressortent de cette très belle sculpture. Le visage exprime un amour enfantin et la volonté de se perfectionner. Les bras sont placés de telle sorte que la beauté du corps s'en trouve accentuée. Une beauté pure et vraie...

Synthèse réalisée par Bernadette DONEUX - Sylvie BOURGETEAU.

Spécimen n° 3

RELATIONS AVEC AUTRUI

LE MUSEE PLANTIN MORETUS

Christophe Plantin.

- Naquit près de Tours en 1514.
- S'établit comme relieur à Anvers en 1549.
- Devint bourgeois dans cette ville en 1550.
- Imprima son premier livre en 1555.
- Fut nommé architypographe par le roi Philippe II en 1570.
- Publia en 34 ans plus de 1.200 ouvrages.
- Et mourut à Anvers le 17.1589.

L'IMPRIMERIE

9^e siècle : Origine de la minuscule carolingienne ; ayant été prise par les érudits de la Renaissance pour l'écriture des Romains, elle fut imitée et copiée plus tard par les imprimeurs. Elle devint le prototype de notre écriture moderne.

- 10^e siècle : Triomphe de la minuscule carolingienne : de la France, elle gagne peu à peu tout le continent.
- 11^e siècle : La minuscule carolingienne en Angleterre : elle y présente une forme plus aiguë et anguleuse que sur le reste du continent.
- 12^e siècle : La minuscule carolingienne se « brise » et devient la lettre de facture dite gothique. Les initiales sont de plus en plus ornées.
- 13^e siècle : Dans les manuscrits soignés, désormais la facture gothique domine, les initiales deviennent souvent de véritables miniatures (emploi fréquent d'or).
- 14^e siècle : La lecture se répand, la demande de cuivre croît ; la « bâtarde » apparaît comme écriture bien lisible et plus rapide à reproduire ; on l'emploie surtout pour les écrits ordinaires. Quant à la facture gothique, elle demeure en usage mais uniquement pour les écrits soignés.
- 15^e siècle : L'art de la miniature dans les Pays-Bas méridionaux : la miniature couvrant toute la page, les ornements marginaux caractérisent cette période ; écriture employée : la facture gothique et la bâtarde.
- 16^e siècle : Apparition d'une nouvelle technique d'illustration : la miniature disparaît avec le beau manuscrit. L'illustration de manuscrits suit désormais celle du livre imprimé (gravures sur bois ou sur cuivre).
- 17^e et 18^e siècles : Les nouvelles traditions dans le manuscrit : les premiers imprimeurs imitent désormais le manuscrit ; le manuscrit soigné est copié d'après le livre imprimé.

Synthèse réalisée par Jacqueline Wautelet, Patricia Geenens d'après les documents de Martine Mahieu, Véronique Loncke, Michèle Rousseau, Claudine Goffa, Jeanne Ray.

ANNEXE 2.

PLAN GENERAL DES EXCURSIONS ET INSTRUCTIONS

CENTRES DES HUIT EXCURSIONS

à repérer par tous sur la carte :

CLASSES DE PREMIERES (5 centres : 7 classes : 5 groupes.)

TIRLEMONT		GAND
Visite de la sucrerie-raffinerie		Visite d'une usine textile : UCO.
BOKRIJK		Visite du château des Comtes.
Reconstitution de l'habitat ancien de la région.		
TOURNAI	VERVIERS	FOURNEAU ST-MICHEL
visite d'une école - textile	visite de l'école ITEX	visite des installations
visite de la cathédrale	visite du zoning industriel	FURFOOZ.
	Liège - Verviers.	

CLASSES DE SECONDES (3 centres : 4 classes et les options diverses : 3 groupes).

ROTTERDAM
installations portuaires

ANVERS
installations portuaires
enquête sur une exposition artistique en néerlandais et ... à traduire pour les autres cours.

MOL - BALEN
le zoning industriel de la Campine
le centre nucléaire de Mol
à Malines, visite d'une exposition : la figure humaine dans l'art 1910-1960
à Geel, enquête concernant l'établissement réputé pour les soins aux malades mentaux.

ANNEXE 2 bis.

**ORGANISATION PRATIQUE POUR LES EXCURSIONS
ORGANISEES PAR LE GROUPE IV**

1. Chaque groupe doit élire un secrétariat de cinq élèves.
2. Ceux-ci répartiront le travail de synthèse entre tous les élèves selon les questionnaires privés de chaque professeur.

La synthèse générale de l'excursion doit contenir :

- A. un itinéraire sur une carte ;
- B. des rapports selon l'ordre des visites (1 par visite)
avec photos
croquis
textes
documents divers et références éventuelles ;
- C. les réponses complètes de chaque questionnaire remis par les différents professeurs.

Cette synthèse sera remise à la salle des professeurs, à un professeur du groupe IV par un élève du secrétariat après mise en ordre du dossier de l'excursion.

REMARQUES.

1. Chaque partie de la synthèse doit être soignée, claire et correcte. Les élèves qui ont été chargés du travail indiquent leur nom sur leur feuille.
2. Les professeurs du groupe IV corrigeront les travaux de chaque groupe, les photocopieront et distribueront les synthèses de toutes les excursions à tous les élèves qui les ordonneront dans leur classeur dans la rubrique « actualités ».

TRAVAIL A FAIRE PAR CHAQUE ELEVE APRES L'EXCURSION

1. Travail de participation à la synthèse générale, à remettre 2 jours après l'excursion aux élèves chargés du secrétariat.
2. Pour chacun d'entre vous, il est intéressant de classer vos documents (notes, cartes postales illustrées, croquis, etc...) selon les problèmes et les rubriques : histoire, géographie, sciences, éducation familiale, options, dans votre classeur.
3. Vous n'oublierez pas non plus, lorsque vous recevrez les synthèses polycopiées de chaque groupe d'excursion, de les ranger dans la rubrique « actualités » de votre classeur et de noter dans chaque rubrique : sciences, éducation familiale, histoire, géographie, les rappels qui vous permettront de vous servir de cette documentation pendant toute l'année.

ANNEXE 3.

INSTRUCTIONS PARTICULIERES A UNE DISCIPLINE DOCUMENTATION A RECUEILLIR LORS DES EXCURSIONS POUR L'HISTOIRE

CLASSES DE PREMIERES.

	HISTOIRE	EDUCATION FAMILIALE
nourriture	outillage agricole méthodes agricoles	1) préparation des aliments 2) spécialités locales
habitat	types de maisons : a) rurales urbaines b) classées selon les périodes historiques	1) confort ou inconfort 2) styles des maisons à mobilier selon les régions visitées.

vêtement	matériaux employés l'évolution du matériel de fabrication dans le temps	1) artisanats locaux 2) subsistance de l'artisanat dans le folklore 3) rapport entre l'artisanat traditionnel et le tourisme
fabrication	outillage ancien artisanat Industrie et usines modifications modernes	1) artisanats locaux 2) subsistance de l'artisanat dans le folklore 3) rapport entre l'artisanat traditionnel et le tourisme

CLASSES DE SECONDES.

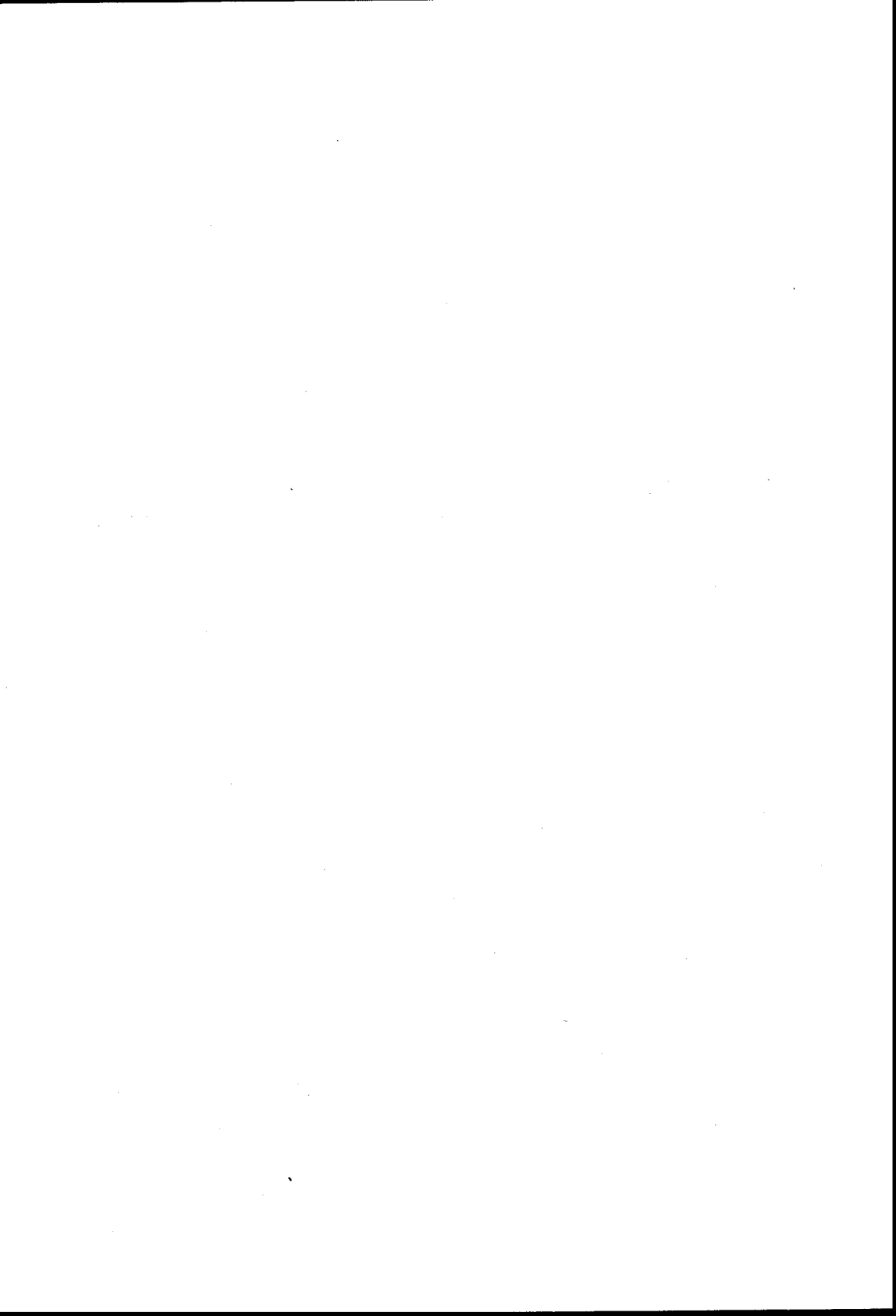
	HISTOIRE	OPTIONS EC. SOCIALES
Travail Productions de biens Loisirs	Sources d'énergie	L'homme et la femme au travail salaires heures de travail congés pensions accidents, etc... existence de centres de loisirs
Communications Transports	Evolution du commerce et des moyens de transport dans le temps	le commerçant et la commerçante
Santé et vie	Repérage de centres importants tels que : hôpitaux, cliniques, polycliniques, sanatoriums, prévento- riums, etc... source thermales (remèdes locaux ?).	
Relations avec autrui	Gouvernements provin- ciaux Administrations com- munes	

REMARQUE IMPORTANTE :

Consultez dans chaque groupe, les élèves responsables pour l'histoire qui vous donneront des précisions sur les documents à rassembler.

Ecole moyenne de l'Etat de Ganshoren.

S. GHODSI-JOSSE



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

12-11-2010
12-11-2010

QUELQUES NOTES SUR LES PUBLICATIONS HISTORIQUES DANS LA REGION DU CENTRE.

Dans un article qu'il publia dans le troisième numéro des *Cahiers de Clio*, M. Van den Eynde regrettait le peu d'intérêt qu'avait présenté la Région du Centre pour les historiens et il annonçait qu'une équipe, peu nombreuse hélas, avait entrepris le dépouillement des archives relatives à cette région (1).

Ce petit groupe s'est, depuis lors, étoffé ; de nombreux travaux ont été publiés. Deux collections retiendront particulièrement notre attention.

Le Cercle archéologique et folklorique de La Louvière et du Centre a publié, de 1962 à 1967, des ANNALES : ces publications groupent :

— *des articles d'archéologie :*

P. CLAES et E. MILLIAU, *Fouilles aux Bons Villers (Liberchies)*, t. II, 1964-65, p. 17.

— *des articles de Folklore :*

E. LEGROS, *Quelques remarques de méthode sur les recherches de Folklore*, t. I, 1962, p. 13.

R. DASCOTTE, *La saboterie à La Hestre*, t. IV, 1966, p. 69.

R. DARQUENNE, *Le domaine de Mariemont à l'heure républicaine*, t. I, 1963, p. 37.

R. WELLENS, *Un conflit relatif à l'érection d'un moulin à vent à Chapelle-lez-Herlaimont en 1786*, ibidem, p. 25.

R. COTYLE, *Arquennes, pays de la pierre*, ibidem, p. 71.

M. VAN DEN EYNDE et R. DARQUENNE, *Les débuts de la société de Mariemont, (1801-1840)*, t. IV, 1966, p. 31.

H. HASQUIN, *Impôts provinciaux sur le charbon en Hainaut aux XVII^e et XVIII^e siècles*, ibidem, p. 87.

— *des articles d'histoire religieuse :*

G. WYMANS, *Les circonstances de la mort de saint Feuillien*, t. I, 1963, p. 107.

M. VAN DEN EYNDE, *L'élection des abbesses... et les revenus de l'abbaye de l'Olive aux XVII^e et XVIII^e siècles*, ibidem, p. 65.

— *l'histoire politique y est représentée par une étude de R. DARQUENNE sur Les élections dans le Département de Jemappes en 1797, 1798*

(1) M. VAN DEN EYNDE, *Les recherches historiques dans la Région du Centre*, dans *Cahiers de Clio*, 1965, n° 3, pp. 28-38.

et 1799, t. II, 1964-65, p. 79, la *démographie* grâce à une étude de L. A. BAUDOUX sur *Les communes du Centre*, t. IV, 1966, p. 105, la *toponymie* et la *géographie historique* sont présentes grâce à un article de J. LEFEBVRE qui étudie *La paroisse de Haine*, t. IV, 1966, p. 17.

Les tomes III et V méritent une mention particulière.

Le tome III (1966) constitue un volume commémoratif du 125^e anniversaire de la *faïencerie Boch Frères à La Louvière*. Les articles sont signés par M. DEBAUQUE qui décrit la création de la faïencerie et ses débuts, par T. FAIDER-THOMAS qui se préoccupe des formes, décors et artistes de la faïencerie, par J. LEFEBVRE qui dresse un tableau généalogique des Boch et de leurs alliés, par F. LIENAU qui se penche sur les rapports de la manufacture avec la vie quotidienne de la localité et enfin par Y. LARIVIERRE qui évoque l'activité présente de l'entreprise.

Le tome V (1967) est totalement consacré à une localité, *La Hestre*: plusieurs monographies dues à J. LEFEBVRE, M. REVELARD, P. BAUWENS, M. DEBAUQUE, M. VAN DEN EYNDE, G. BUSIEAUX et A. BRISON donnent une idée assez précise du développement de cette localité ; les travaux portent sur les seigneurs et la seigneurie, le développement des charbonnages, l'habitat et la population.

Depuis 1966, les ANNALES sont devenues ETUDES REGIONALES. Le champ d'action a été élargi. La revue accueille toutes les études qui permettent une meilleure compréhension des habitants de la Région du Centre et une meilleure connaissance de son environnement. Les enseignants et les étudiants peuvent y trouver de nombreux documents et de nombreuses monographies d'une belle tenue scientifique.

Nous signalerons tout particulièrement dans le tome VI (1968) un article de T. FAIDER-THOMAS relatif aux *Prospections d'Eugen von Boch en Hainaut, 1839-1840*, un article de C. et Y. LEBLOIS consacré aux *Fouilles à la villa gallo-romaine de Nouvelles*, les articles de J. NAZET sur *La charte-loi de Soignies (1142)* et celui de R. DASCOTTE sur *Le parler des Houilleurs de Mariemont*.

Le tome VII (1969) contient notamment un article de J. ANTOINE sur *Les problèmes géomorphologiques de la vallée du Piéton*, de M. REVELARD sur *Les charbonnages de Fayt et de Bois-d'Haine (1837-1876)*, de M. R. THIELEMANS sur *Le premier tribunal criminel de Mons* et un article de F. LIENAU sur *Les poteries Lecat à Baume (La Louvière)*.

Une autre collection mérite aussi d'être connue, car elle peut rendre bien des services à l'instituteur ou au professeur, notamment de l'enseignement renoué.

Le Cercle d'Histoire et de Folklore de Haine-Saint-Pierre et Haine-Saint-Paul a publié à ce jour six monographies d'histoire locale.

Le premier volume (1965) constitue le bilan d'une enquête consacrée au carnaval local. Le deuxième (1966) en est la suite : M. DENUIT y étudie *Les attaches du carnaval aux traditions populaires*.

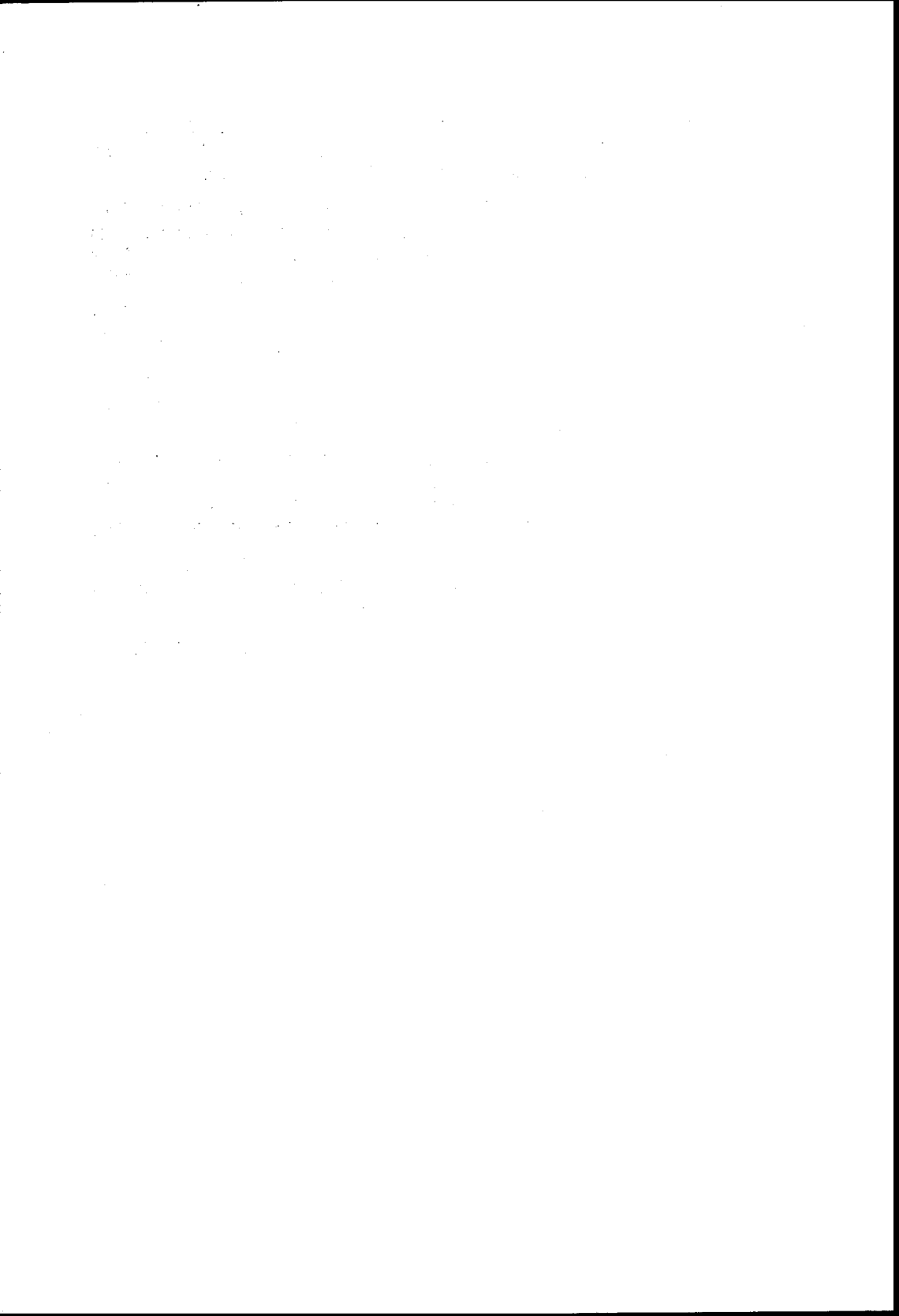
Le troisième volume (1968) s'attache à évoquer *Les grandes familles et les châteaux* de la localité ; en fait, G. PLACE rassemble des extraits de nombreux documents anciens, de photographies, et offre au lecteur d'excellents exemples d'ascension sociale au XVIII^e ou au XIX^e siècle.

Les tomes IV et V (1969 et 1970) sont consacrés à *Haine-Saint-Pierre, nœud ferroviaire du Centre*. P. VAN BELLINGEN y retrace, sur la base de centaines de documents inédits et souvent inaccessibles, l'histoire du chemin de fer dans la région de 1824 à 1960. Ce travail particulièrement bien documenté est agrémenté de nombreuses reproductions, de relevés statistiques, de graphiques, de cartes.

Le tome VI (1971) constitue la monographie d'une entreprise qui ferma ses portes en 1969, *La poterie Monseu*. G. PLACE, sur la base des archives de la société, rappelle l'évolution de cette industrie et par une enquête essaye d'approcher les raisons de la fermeture de l'entreprise.

Tout comme les ETUDES REGIONALES, ces publications apportent aux enseignants une documentation vivante et des modèles de monographies à réaliser, d'enquêtes à exploiter ou à imiter.

M. REVELARD.



NOTES et glanures

HISTOIRE CONTEMPORAINE.

OUVRAGES GENERAUX.

MOURRE Michel, *25 ans d'histoire universelle - 1945 - 1970*, « grands dictionnaires », Editions universitaires, Paris, 1971.

Ce livre est un instrument de références précieux pour qui s'intéresse aux années qui ont suivi la 2^e guerre mondiale.

Michel MOURRE s'est donné pour but de faire une « chronologie et l'essai d'une histoire de notre temps ». Il a collecté de nombreux renseignements qui apportent une information chronologique, géographique et thématique :

- information chronologique : les événements sont groupés par années et par mois, avec mention du jour de l'événement ;
- information géographique : la chronologie est distribuée par pays, continents ou régions ;
- information thématique : un index final permet de retrouver par exemple, l'histoire des conflits Inde-Pakistan ou les étapes du Marché commun.

Des notices développent les faits importants et les circonstances qui les ont amenés.

Biographies, tableaux chronologiques, statistiques en liaison avec les événements, font de ce livre un instrument de travail précis et complet. Ouvrage donc très utile, très aisé à consulter et qui est indispensable dans une bibliothèque de classe.

A.G.L.

Journal de l'année, Editions Larousse, Paris, 1971, 478 pages.

Voici un ouvrage qui peut être utile dans la bibliothèque d'une classe d'histoire. Les cours font de plus en plus appel à l'actualité. Celle-ci est classée, hiérarchisée dans ce volume, le cinquième de cette collection.

Il englobe la période qui va de juillet 1970 à juin 1971. La matière est divisée en rubriques parmi lesquelles sont exposés, en politique internationale, par exemple les problèmes du Marché commun, les cours des matières premières, les économies modernes, les ventes d'armes dans le monde, les changements intervenus dans tous les pays (ceux-ci sont présentés par continent, par ordre alphabétique, par des chiffres tels le PNB, le nombre de quotidiens, la production, les énergies,... par leurs institutions). Cet ouvrage reprend aussi tout ce qui s'est passé dans les divers domaines de l'activité humaine : vie intellectuelle (avec un chapitre concernant l'origine de l'écriture, les nouvelles découvertes de l'art préhistorique, le phénomène hippie...), la vie quotidienne, la vie religieuse, les spectacles, les sciences, etc. Il est impossible d'examiner tout ce que ce volume aborde.

Ce livre a bénéficié du concours de journalistes de talent : ceux-ci au nombre de 120 se recrutent dans des journaux tels que *Le Monde*, *L'Express*. Les illustrations, les graphiques, les schémas, les statistiques les plus récentes, les cartes ne manquent pas. On trouve également une liste des événements au jour le jour.

F.S.

OUVRAGES PARTICULIERS.

GUILLEN, P., *L'Allemagne de 1848 à nos jours*, Coll. Fac., Paris, Nathan, 1970.

L'auteur présente une évolution de l'Allemagne en se plaçant du point de vue de l'histoire intérieure et en insistant sur les transformations économiques et sociales qu'elle a subies.

Les relations internationales devant faire l'objet d'un autre volume, il n'en est pas traité dans le présent ouvrage. Les grands découpages adoptés par l'auteur sont classiques : 1848, l'Empire de 1871 à 1914, l'Allemagne de 1914 à 1933, le 3^e Reich, l'Allemagne depuis 1945 et les deux Allemagnes, la R.F.A. et la R.D.A.

Cette brève synthèse est accompagnée d'une courte bibliographie, de quinze cartes et schémas, de trente documents photographiques.

Retenons aussi de nombreuses indications relatives au miracle allemand (aspects industriels et commerciaux) ainsi que des données démographiques (par ex. la carte de migrations consécutives à la fin de la deuxième guerre mondiale), etc...

P.B.

JACOB, Madeleine, *Quarante ans de Journalisme*, Paris, Julliard, 1970.

En se penchant sur ses quarante ans de journalisme, Madeleine Jacob semble interroger le monde sur ce qu'il a fait de lui-même. Grand reporter et grand chroniqueur judiciaire, elle a su être là où se déroulaient des événements qui devaient bouleverser la face de l'Histoire. Passionnée, vivante, tout à tour tendre et féroce, elle va où son esprit aigu et son cœur généreux la mènent, elle raconte tout ce qui la frappe, un visage, un regard, un geste, un détail qui parfois semble ne rien avoir à faire avec l'événement essentiel et qui, pourtant, lui donne son véritable relief.

Madeleine Jacob cueille dans sa mémoire, çà et là un fait, une image, et toute une époque ressuscite devant nous. L'Insurrection de Vienne, la guerre d'Espagne, le plébiscite de la Sarre, l'Allemagne hitlérienne, l'Anschluss et l'agonie de l'Autriche sont tour à tour évoqués au long de ces pages, ainsi que les grands procès de la Libération, celui de Nuremberg et celui d'Eichmann. D'un trait rapide et précis, elle dessine les silhouettes judiciaires les plus représentatives de ce Palais de Justice dont elle dit qu'il est la première scène dramatique qui soit.

C'est un livre qu'il faut écouter, la narratrice a pris le ton de la conversation pour nous livrer ses souvenirs, sans se préoccuper d'un ordre chronologique, faisant tel un prestidigitateur, apparaître mille images d'une époque dont elle a su, grâce à sa liberté et sa volonté obstinée, dégager l'essentiel, afin de nous distraire, de nous émouvoir, de nous séduire, mais aussi de nous rappeler ce qui ne doit pas être oublié, pour que ces enfants que Madeleine Jacob ai-

me tant n'aient pas le regard de ceux qu'elle a vu un jour, pendant la guerre partir pour une destination inconnue.

J.D.

PIROVANO-WANG, N., *L'Asie orientale de 1840 à nos jours*, Coll. Fac., Paris, Nathan, 1970.

L'auteur nous avertit qu'elle n'a nullement l'intention de faire œuvre scientifique originale, ce n'est d'ailleurs pas le but de cette collection. Se plaçant d'un point de vue asiatique, elle constate que, vers le milieu du XIX^e siècle, l'Europe entre en scène en Asie et ce, de manière particulièrement brutale (guerres, colonisation, conquête économique et mise en cause idéologique).

L'ouvrage se limite à la Chine, à l'Indochine et au Japon. Après avoir présenté cet « espace chinois » depuis la guerre de l'opium jusqu'à nos jours, elle constate la naissance et le développement du nationalisme asiatique. Par étapes successives, l'Asie prend connaissance des moyens de l'Occident et de ses idéologies. La réaction des trois pays a été fort différente. Le Japon se modernise et devient le moteur de l'évolution générale. La Chine devient la proie des guerres civiles. L'Indochine tombe sous la coupe de la colonisation française. Un ouvrage riche de nombreux documents (tableaux chronologiques, vingt documents photographiques, vingt-cinq cartes et schémas). Une bibliographie, soit en français, soit en anglais, complète cet ouvrage qui peut rendre de nombreux services concernant une région qui suscite tant d'intérêt.

P.B.

GRIBAUDI, D., *L'Italie géo-économique*, coll. B. géographie, Paris, Bordas, 1971.

La géographie économique se doit de rester la nourriture essentielle du politique et de l'aménageur. Ce petit ouvrage nous explique un fait capital de notre temps : le miracle italien.

Pour l'auteur, ce miracle n'existe pas. Il s'agit en réalité de l'accélération d'une évolution qui avait démarré il y a environ vingt ans. Mais l'Italie n'est pas seulement la partie dynamique du

nord, elle doit encore compter avec le sud, le Mezzogiorno.

L'historien ne manquera pas de s'intéresser à ce volume qui lui restitue une Italie différente mais qui est encore et si souvent, de nos jours, comme jadis, un élément d'avant-garde dans maints domaines. Ce petit ouvrage d'une présentation très claire, illustré de schémas, cartes, graphiques, etc..., fournit des données démographiques, à partir de 1861 (exode rural, migrations, etc...) Il ne manquera pas de susciter l'intérêt de ceux qui souhaitent comprendre le monde européen qui se fait.

P.B.

GOMBIN, R., *Les Socialistes et la guerre*, Paris, Mouton, 1971, 25 florins, 271 p.

Ce livre est à la fois un travail historique et une étude de sociologie politique.

Dans les années qui suivirent la scission du parti socialiste français en 1920, les socialistes, dit l'auteur, furent unanimes sur les questions de politique étrangère. L'opposition aux initiatives gouvernementales en matière de réparations fut menée par une poignée de socialistes qui agissaient en accord avec les militants et l'Internationale Ouvrière Socialiste.

Cependant en 1939, c'est un parti en virtuelle scission qui affronte la guerre.

Contrairement à l'opinion répandue R. Gombin défend la thèse que ce n'est pas l'année précédant la guerre qui réveille la conscience socialiste et qui voit les divisions surgir. C'est dès 1920 que la S.F.I.O. portait en germe les causes de la décomposition. Le souci de l'unité remplaça et masqua le défaut d'entente profonde.

C'est lorsqu'il fallut se prononcer sur des questions internationales, sur la question de défense nationale et de la guerre, que le Parti ne put adopter une attitude commune.

Cet ouvrage dense et original est très utile pour expliquer l'entre-deux-guerres et la position des socialistes.

J.D.

COLOMBO, Furio, *Les Chinois*, Société Nouvelle des Editions du Chêne, Paris, 1971.

L'auteur, écrivain, journaliste, professeur à l'Université de Bologne, unit le texte à l'image pour nous restituer ce qu'il a vu en Chine. Il nous rapporte de très belles photographies sur la vie quotidienne dans ce pays, qui nous est dévoilé chaque jour davantage.

Il prend les personnages, seuls ou en foule surtout, sur le vif, dans leur réalité de tous les jours : il décrit ainsi les soldats-ouvriers, les enfants, les travailleurs à l'usine ou sur le chemin du retour le soir, les cantines, les vêtements, la libération de la femme, les maisons, les campagnes...

L'auteur ne cherche pas à tirer des conclusions de sa vision de ce pays, de ses observations, il ne veut pas non plus ouvrir un débat, son livre est un témoignage, un récit.

F.S.

Revue internationale d'histoire militaire 1970, N° 29, Bruxelles.

C'est au lendemain du colloque international d'histoire militaire des 25, 26 et 27 avril 1969 à Paris et dans la perspective des séances de travail de la Commission de l'histoire militaire comparée au sein du XIII^e Congrès des Sciences historiques à Moscou que la commission belge a pris la décision de publier un nouveau fascicule de la présente revue. C'est M. A. Duchesne, secrétaire général de la Commission internationale qui introduit ce recueil, et qui nous dit : « Puissent ces contributions, persuader des incrédules, souvent mal informés, que l'histoire militaire occupe une place de plus en plus importante parmi les sciences humaines. »

Que ceux qui veulent vérifier cette affirmation lisent donc le n° 29 de la revue internationale d'histoire militaire.

J.D.

CHAMBARD, C., *Histoire mondiale des maquis*, Ed. France-Empire, Paris, 1970, 612 p.

Cette histoire rapporte les principaux événements qui ont marqué de la Chine antique de Se-Ma jusqu'à l'Amérique latine de Che Guevara, l'épopée des soldats sans uniforme, des civils révoltés contre la tyrannie. C. Chambard con-

sacre de nombreux chapitres aux maquisards français de la seconde guerre mondiale. La guérilla peut naître en temps de paix comme en temps de guerre, elle peut être dirigée de l'intérieur comme de l'extérieur, cette forme de guerre pourrait selon l'avis de spécialistes prendre dans un conflit futur plus d'importance que les autres méthodes plus perfectionnées. L'histoire des guerres de partisans apporte donc un enseignement capital pour l'avenir.

J.D.

GEORGEL, Jacques, *Le Franquisme, Histoire et Bilan 1939-1969*, Coll. Esprit « Frontières ouvertes », Paris, Ed. du Seuil, 1970, 400 p.

L'auteur analyse en profondeur l'évolution de l'Espagne qu'il divise de la façon suivante :

1939-1958. Le recul - des terres sans hommes, des hommes sans terres, des terres où l'on s'enterre.

1959-1965. Stabilisation et progrès - L'Espagne est un lieu de spéculation, défenses superflues, émigration.

Stagnation - Le tourisme ne suffit plus. Espoir dans C.E.E. depuis 1966.

J. GEORGEL explique les forces politiques en présence et examine les situations possibles.

Il remarque que depuis l'arrivée des économistes au gouvernement, le franquisme se transforme en une technocratie à séquelles fascistes, et se demande si l'Espagne ne va pas connaître, de ce fait, une explosion telle qu'elle en a connu tant d'exemples au long de son histoire.

Il semble difficile de maintenir la nation sous l'empire du « principe d'autorité affirmé par son chef ».

Une bibliographie détaillée termine ce livre dense qui comble une lacune dans l'histoire de l'Espagne contemporaine.

J.D.

LA DEUXIEME GUERRE MONDIALE.

WORMSER-MIGNOT, Olga, *Le système concentrationnaire nazi (1933-1945)*, Paris, P.U.F., 1968.

Elle-même victime des camps, l'auteur fait justice de plusieurs légendes que l'après-guerre aurait voulu accréditer. Celle de la responsabilité exclusive des nazis dans les déportations. Ni l'Armée allemande ni les milieux industriels ne sont innocents. Le Haut Commandement, les services de renseignements et d'autres connaissaient les horreurs perpétrées dans les camps et y prêtèrent plus ou moins directement la main.

La situation dans les camps fut aggravée par la politique de leurs dirigeants qui laissent les détenus périr de faim alors que les magasins contiennent encore bien des réserves lors de la libération. Comme réservoir de main-d'œuvre la population concentrationnaire fut d'un faible apport, car le souci de production ne l'emportera jamais sur la politique d'extermination. Ainsi se dessine la silhouette du monde infernal issu du délire collectif de l'Allemagne.

R.V.S.

AZIZ, Philippe, *Tu trahiras sans vergogne, Histoire de deux « collabos » Bonny et Lafont*, Paris, Fayard, 1970.

Un homme de la pègre, Lafont, un ancien policier, Bonny animèrent le siège de la Gestapo française au 93 de la rue de Lauriston. Les aigrefins comme les noms les plus huppés de l'aristocratie européenne s'y rencontrent. Des dizaines de milliers de personnes touchant aux couches les plus « respectables » de la société française s'y trouvèrent impliquées. Les autorités ramenées par la Libération crurent nécessaire devant tant de turpitudes de jeter un manteau de Noé patriotique sur le sinistre tableau de ce déshonneur où magistrats, banquiers, médecins, industriels, cadres supérieurs, se mêlent aux trafiquants, aux proxénètes, aux prostituées. La lutte contre la résistance ne représente qu'une partie des activités dont les aspects les plus lucratifs visent le marché noir, les rafles sur l'or, le rançonnement et le pillage des Juifs.

R.V.S.

BAR, Zahar, *L'espion juif de Hitler*, Paris, Fayard, 1970, 145 p.

Ce livre raconte l'histoire incroyable d'un espion juif, homme moyen, anti-héros, israélite, journaliste. L'auteur a rassemblé de très nombreux documents, a découvert Hern Koch, toujours vivant, bien que condamné à mort deux fois, par les Nazis et par les Anglais.

Et cet espion termine paisiblement sa vie en écrivant des romans d'espionnage. Le livre se lit comme un roman, mais nous laisse un goût amer.

J.D.

Des victoires de Hitler au triomphe de la démocratie et du socialisme, origines et bilan de la deuxième guerre mondiale (1939-1945), compte rendu des travaux du colloque scientifique organisé par l'Institut M. Thorez, Paris, 1970, 446 p.

Ce livre contient des extraits de textes présentés au colloque et suivis de débats entièrement libres, et les textes de ceux qui n'ont pas pu se faire entendre, ceux-là alors n'engagent que leurs auteurs et ne reflètent donc pas toujours les idées défendues par l'Institut M. Thorez.

Il ne nous est pas possible de faire un compte rendu de cet ouvrage dont nous voudrions signaler l'importance, nous citerons quelques auteurs et quelques titres.

W. Rochet, G. Cogniot, F. Grenier, F. Billioux, J. Du Bois, H. Agosti, A. Werblan, J. Orclé, T. Georgesco, J. Schleifstein, M. Derevianko, J. Duclos, pour n'en nommer que quelques-uns qui ont traité de : origines et caractères de la 2^e guerre mondiale, vérité et contrevérités dans la résistance, la politique de la Pologne populaire, la Roumanie et le bilan de la 2^e guerre mondiale, les problèmes de la politique extérieure hérités de la guerre par la République fédérale allemande, falsification et variété dans l'histoire de la seconde guerre mondiale ? Pour l'union de toutes les forces de paix.

J.D.

MILZA Pierre, *Fascismes et idéologies réactionnaires en Europe (1919-1945), Problèmes actuels, Dossiers Sciences humaines*, n° 9, Paris A. Colin, 1969, 96 p.

La première partie de ce dossier est consacrée au fascisme italien, la 2^e au national-socialisme allemand et la 3^e traite d'idéologies et de mouvements assimilés au fascisme.

Un lexique, des notes biographiques, une chronologie, une bibliographie sommaire et des orientations de recherches sont autant d'instruments précieux pour les étudiants et le professeur qui les guide.

J.D.

POULANTZAS, P. *Fascisme et dictature, la troisième internationale face au fascisme*, Paris, F. Maspéro, 1970.

Dans cette étude, l'auteur tente de dégager les caractéristiques essentielles du processus de fascisation, tout en examinant les tournants de la politique de Komintern face au fascisme.

Il s'agit, l'auteur le précise, d'une étude de théorie politique. La conclusion nous semble très intéressante : « Le problème fondamental qui reste posé est de savoir si l'on peut déceler dans une des métropoles de l'impérialisme un processus de fascisation imminent ou même déjà déclenché. »

Livre engagé, bien entendu, comme tous ceux de cette très captivante collection, mais livre honnête, à méditer puisqu'il se termine par une question.

J.D.

WIESEL, E., *Entre deux soleils*, Paris, Ed. du Seuil, 1970, 256 p., 20 FF.

Dans ce nouvel ouvrage, E. Wiesel nous livre des textes sur le massacre, il y a un quart de siècle, du peuple juif. « Fini l'inventaire, les fantômes devront se faire une raison. Bientôt il n'y aura plus personne pour en parler, personne pour écouter. » Et la question du romancier termine son livre : « Comment faut-il désormais parler de l'holocauste ? »

J.D.

MICHEL, H., *La guerre de l'ombre. La résistance en Europe*, Paris, Grasset, 1970, 420 p.

On connaît les excellents ouvrages de ce spécialiste de l'histoire de la résistance qu'est H. Michel.

Il a rassemblé ici des documents, recueilli des témoignages dans tous les pays occupés. Il nous fait revivre l'épopée des combattants de l'ombre, de ceux pour qui la lutte était une lutte patriotique pour la libération du sol national.

Des cartes, des tableaux synoptiques, une bibliographie terminent ce livre passionnant mais aussi instrument de travail.

J.D.

LEVY Claude, *Les parias de la résistance*, Paris, Calman Lévy, 1971, 247 p. + documents.

Des témoignages, des documents de toutes sortes constituent la base de ce beau livre, qui rend hommage à ces résistants étrangers, issus des Brigades internationales, des syndicats ouvriers, ou de la main-d'œuvre émigrée. Ceux-là qui n'étant rattachés à aucun groupe, ont combattu dans la solitude et le dénuement, méritent une place toute particulière dans l'histoire de la Résistance, et C. Lévy s'efforce de la leur donner.

Une bibliographie et des documents terminent ce très beau livre.

J.D.

WRIGHT, G., *L'Europe en guerre, 1939-45*, Paris, A. Collin, col. U, 1971.

Le livre de Wright présente par rapport à tout ce qui a été écrit sur la guerre mondiale, des traits d'originalité. On n'y trouvera pas un précis des événements, mais un essai de compréhension. Si l'histoire militaire est réduite, par contre les problèmes posés par l'occupation, les effets de la défaite sur les vaincus, les problèmes économiques sont particulièrement développés.

Un excellent essai bibliographique fait de cet ouvrage un très utile instrument de travail.

J.D.

PARKER Geoffrey, *Parsifal*, Paris, Flammarion, Argus, 1970, 234 p.

L'auteur, chirurgien célèbre, raconte ici très simplement la mission spéciale dont il fut chargé en France en 1944.

Il a été le témoin direct dans le maquis de l'Ain, et c'est pourquoi son livre est si précieux.

Plusieurs prises de position sont intéressantes, notamment ses critiques concernant l'aide alliée.

En guise de « postface » G. PARKER analyse les motifs des mouvements de résistance à la lumière des connaissances d'aujourd'hui et termine son livre par des réflexions sur les lois régissant la conduite de la guerre. Il place son espoir dans le développement de « marchés communs ».

J.D.

BRISSAUD André, *La tragédie de Vêrone. Pourquoi Mussolini a-t-il fait exécuter, son gendre, le comte Ciano, Ministre des Affaires Etrangères d'Italie ?* Paris, Librairie académique Perrin, 1971.

L'auteur, très bien documenté, analyse les retournements de la politique italienne avant la guerre 40-45, puis l'évolution des rapports entre les partenaires de l'Axe.

Il retrace ensuite avec beaucoup d'objectivité, les circonstances peu connues qui opposèrent de façon croissante au Duce, certains dirigeants fascistes comme Ciano pour en arriver à la réunion du grand Conseil fasciste de la nuit du 24 au 25 juillet 1943. Il expose par après, la libération de Mussolini, le séjour de Ciano en Allemagne, l'atmosphère trouble de la République sociale italienne et enfin décrit le procès de Vêrone et les derniers moments de Ciano.

En conclusion, un ouvrage très valable, objectif et clair. De plus, André BRISSAUD possède un réel talent d'écrivain. Sa narration de la réunion du grand Conseil fasciste qui décidera de la chute du Duce est saisissante de vérité humaine et le lecteur « vit » réellement ce moment capital pour le fascisme italien. A la lecture de ces passages, n'oublions pas que cet écrivain est aussi historien de valeur.

G.-A. G.

MARLIS - G. Steinert, *Les derniers jours du III^e Reich - Le gouvernement Doenitz*, Tournai, Casterman, 1971, 282 p.

L'ouvrage se compose de 4 parties :

1. Biographie du chef de l'Etat et de ses collaborateurs.
2. Les mesures prises par la nouvelle équipe.
3. Les idées politiques et juridiques développées au cours de cette brève période.
4. Arrestation de Doenitz, des agents de l'O.K.W. et des membres du gouvernement provisoire.

L'auteur nous dit que son livre n'a pas la prétention de découvrir des faits nouveaux, mais tend vers une meilleure connaissance de l'époque.

Il y pose deux questions :

- 1) Le mouvement d'épuration amorcé par les Alliés avec la destitution du gouvernement de Flensburg et l'incarcération de ses membres, ouvre-t-il à l'Allemagne le chemin d'une rupture réelle avec le passé ?
- 2) Doenitz aurait-il pu assurer le maintien au pouvoir d'une autorité centrale allemande et éviter la division du Reich en modérant ses avis quant à la menace communiste et en attirant au gouvernement des éléments démocratiques ?

Ce qui amène M.-G. Steinert à émettre l'hypothèse que la division actuelle de l'Allemagne n'est que transitoire. Mais, dit-il, si l'on veut réaliser cet objectif national, il faudra savoir se préserver du nationalisme excessif « qui n'a cure ni de la liberté, ni de l'équité, ni des principes les plus élémentaires d'humanité ».

J.D.

GHEBALI, Victor-Yves, *La France en guerre et les organisations internationales, 1939-1945*, dans *Publications de la Faculté de droit et des sciences économiques de Grenoble*, Paris-La Haye, Mouton, 1969.

Ce livre est d'un licencié en sciences politiques. Il constitue cependant une contribution à l'histoire dans un de ses aspects les plus réservés aux historiens traditionalistes, celui des institutions politiques. Vanité de cette querelle !

La France s'identifie en quelque sorte avec la S.D.N. et avec le B.I.T. première forme de l'Organisation internationale du travail. En 1939, elle accepta

d'offrir l'asile à ces institutions au cas où un conflit européen imminent menacerait l'intégrité de la Suisse. Par un hasard tragique, les archives du secrétariat permanent de la S.D.N. arrivèrent à Vichy deux jours avant l'occupation de cette ville par les Allemands.

La première partie du volume est consacrée à ces événements. La deuxième et la troisième partie concernent les démêlés des autorités de la France libre et de celles de Vichy sur la participation française aux organisations internationales. Vichy rompt ces relations, le G.P.E.L. les renoue non sans résistance ni difficulté. Les réactions sont de caractère opposé du côté de la S.D.N. qui s'abrite derrière des arguments juridiques pour éviter la France libre, et le B.I.T. qui s'appuie sur des principes politiques pour dialoguer avec le général de Gaulle.

Sur le plan de l'influence française, il est certain qu'elle fut nulle dans les premières étapes de la création de l'O. N.U. Les conséquences en sont encore manifestes. Le français, jadis unique langue diplomatique dont les qualités de clarté et de concision étaient universellement reconnues, a perdu sa place au bénéfice de l'anglais. Mais n'est-ce pas là le lot des puissances lorsqu'elles sont à leur déclin ?

R.V.S.

BERNADAC, Ch., *Les mannequins nus*, Paris, France Empire, 1971, 318 p.

Poursuivant son enquête sur les camps de la mort, Ch. BERNADAC aborde les camps de femmes.

On ne peut raconter cet ouvrage comme on ne peut raconter Auschwitz.

Recherchant et retrouvant documents et témoignages (presque uniquement français et c'est peut-être dommage), l'auteur parvient à retracer le climat de cet enfer et l'organisation de l'existence concentrationnaire.

Le chapitre final : les derniers jours, nous met devant l'angoisse des déportées à leur retour, à savoir si elles allaient trouver la première parole d'amour qui leur redonnerait le goût de la vie.

Livre émouvant qu'il faut lire car l'homme sait que l'homme, dans certaines circonstances, est capable de réinventer d'autres Auschwitz, d'autres mannequins nus

J.D.

POLIAKOV, L., *Le procès de Nuremberg*, coll. Archives, Paris. Julliard, 1971 - 280 p.

Le travail est fondé sur la version française du procès-verbal du procès de Nuremberg. Expert du tribunal, L. POLIAKOV peut en faire le bilan, et à travers les différents chapitres : Nuremberg, l'ombre du Führer, l'accusation et la défense, le complot, les guerres d'agression, les crimes de guerre, les crimes contre l'humanité, poser la question : peut-il y avoir un tribunal de l'impensable ?

Petit livre indispensable pour les professeurs qui préparent des cours sur le nazisme, le racisme, la guerre et l'après-guerre.

J.D.

HERMET Guy, *La politique dans l'Espagne franquiste*, coll. U2, Paris, Armand Colin, 1971.

On connaît le rôle des dossiers U2. L'utilité de celui-ci est appréciable. En effet, les régimes politiques qui ont intérêt à rester confidentiels s'analysent difficilement d'où le grand intérêt de travaux qui aident à les percer à jour.

L'étude couvre la période après 1939 et met l'accent sur les aspects actuels du régime. L'auteur a rassemblé un échantillonnage de documents qu'il ordonne autour de cinq centres d'intérêt : la nature du régime franquiste, les institutions politiques, les protagonistes du pouvoir, l'opposition, le conditionnement politique. Ces documents émanent soit de sources officielles, très peu exhaustives de par la nature même du régime, soit d'études récentes réalisées par des historiens, des journalistes... de différentes nationalités. Dans la mesure où des enquêtes sociologiques ont pu être organisées, leurs résultats sont exploités, notamment pour tenter de comprendre l'attitude de l'Espagnol à l'égard de son régime politique.

On ne peut que louer le choix varié et judicieux des textes. Les extraits ne sont pas toujours suffisamment explicites mais leur présentation par l'auteur essaie de pallier cet inconvénient.

En bref, l'ouvrage permet une excellente approche du régime franquiste actuel et pourrait être utilisé par les élèves des classes terminales d'humanités.

M.S.

POLIAKOV, L., *Le mythe aryen*, Paris, Callemann-Lévy - Liberté de l'esprit, dirigée par R. Aron, 1971 - 354 p.

POLIAKOV aborde ici le problème de la formation et de l'évolution du mythe aryen. Sa démarche est historique. Il cite des textes des documents, très nombreux, des exemples édifiants — Les antagonismes religieux, dit-il — peuvent — et c'est le cas de la Renaissance — engendrer une discrimination à l'égard de chrétiens censés appartenir à une souche biologique de moindre valeur. Ce fut le cas pour les Morisques, mais si ceux-ci furent expulsés, ils ne furent pas exterminés — et cela pour sauver l'honneur chrétien.

La théorie arylene s'inscrit, dit-il, dans une tradition anticléricale ou anti-obscurantiste.

Livre dense, où les connaissances historiques se mêlent à la philosophie et à la psychologie.

J.D.

RELIGION.

MESLIN, M., *Le christianisme dans l'empire romain*, coll. SUP, l'historien, Paris, P.U.F., 1970.

L'auteur tente de replacer le phénomène chrétien dans les cadres politiques, sociaux et culturels existant à l'époque de son implantation et de son développement.

Les questions essentielles à savoir : comment le christianisme a été perçu par les Romains, comment il a été compris, comment cette nouvelle religion s'est différenciée du milieu originel juif, comment les deux cultures se sont d'abord ignorées puis affrontées et enfin fondues partiellement, sont posées. L'auteur s'efforce d'y donner une réponse, malgré la difficulté d'approche et de compréhension d'une pensée lointaine, de modes de vie auxquels nous ne sommes pas familiarisés. Ce petit ouvrage permettra de donner une présentation plus exacte et plus nuancée d'un phénomène capital de l'histoire de l'Occident.

P.B.

DELUMEAU, J., *Le catholicisme entre Luther et Voltaire*, Nouvelle Cléo, n° 30 bis, Paris, P.U.F., 1971.

Après avoir traité de la naissance et de l'affirmation de la Réforme dans le volume 30 de la collection, l'auteur poursuit son propos et nous annonce un volume qui traitera des *Arts, Sciences et Techniques du XVI^e siècle*. Dans le présent volume, il s'attache à relever l'importance et la richesse du catholicisme tel qu'il est issu du Concile de Trente. L'offensive religieuse, l'expansion du catholicisme en dehors de l'Europe a lieu surtout dans l'univers païen mais surtout en Asie et en Amérique. Si l'Eglise échoua partiellement dans son entreprise, ce fut essentiellement à cause des chrétiens eux-mêmes (faiblesse et mauvais exemple donné par le clergé, ingérence constante des autorités laïques dans les affaires religieuses, opposition entre la papauté et les gouvernements pour défendre la primauté de la religion sur la politique, esclavagisme des laïcs, etc.).

La troisième partie de l'ouvrage envisage certains problèmes : le jansénisme, la sociologie religieuse et la psychologie collective, sans omettre la remise en question de la légende du moyen âge chrétien au niveau des masses rurales. Dès lors, les deux réformes, celle de Luther et la Contre-réforme pontificale, constituent deux volets du même processus de christianisation de l'Occident.

L'exposé de la matière s'appuie sur de multiples textes et trois cartes.

P.B.

LE GOFF, Jacques, LE ROY LA-DURIE Emmanuel, *Mélusine maternelle et défricheuse*, dans *Annales*, t. 26, n° spécial, *Histoire et structure*, p. 587-622, Paris, Colin, 1971.

Qui n'a conservé de son enfance le nom de Mélusine la fée ? A travers sa fonction légendaire, il apparaît que Mélusine apporte la prospérité. Lointain souvenir d'une déesse de fécondité, elle se rattacherait au patrimoine indo-européen, qu'elle soit d'origine chtonienne, aquatique et/ou ouranienne (serpent, sirène, dragon, ses images, sont amphibies). Elle est liée à la prospérité rurale, à une conjoncture économique de construction (essor médiéval), à la démographie (principe de survie de l'es-

pèce). L'esprit d'opposition de la petite et moyenne aristocratie en conserve le mythe au moyen âge, de préférence aux saintes, modèles de la classe dirigeante. Aux Temps modernes, ce mythe subsiste dans les classes inférieures, il se diabolise sous l'effet probable de la Contre-réforme, tout en conservant ses vertus bienfaisante et sa force d'opposition au cléricisme. En 1840, une des dernières communautés lignagères du Nivernais, se dissout : la couleuvre gardienne du foyer, par sa mort, a donné le signal.

R.V.S.

TILLICH, P., *Histoire de la pensée chrétienne*, Paris, Payot, 1970, 328 p.

Dans la « Bibliothèque Historique » des Editions Payot, vient de paraître un nouvel ouvrage de Paul Tillich, intitulé *Histoire de la pensée chrétienne*.

Cet ouvrage posthume du grand théologien américain nous livre la matière du cours qu'il consacra à la fin de sa vie à l'histoire de la pensée chrétienne et le lecteur y trouvera une brillante synthèse historique et une excellente introduction à la pensée même de Tillich.

Respectant un plan chronologique, des origines de l'Eglise à la période contemporaine, l'auteur étudie tout d'abord les Pères de l'Eglise, apologistes, antignostiques et alexandrins. Il montre ensuite l'influence du néo-platonisme sur la formation des deux principaux théologiens de l'Eglise ancienne : Origène et saint Augustin. Abordant la pensée médiévale, Tillich s'y révèle un excellent connaisseur des grands courants et des figures les plus marquantes de cette période de l'histoire ecclésiastique. Mais c'est évidemment à propos de la Réforme que l'auteur témoigne toute son originalité, dans une ligne qui n'est finalement pas très éloignée de celle de Luther.

Si les chapitres consacrés à l'histoire contemporaine sont les plus brefs, ils permettent cependant de situer fort bien celui qui fut l'un des plus grands représentants de la théologie moderne, et pour qui l'enseignement du passé n'était jamais lettre morte, mais toujours lumière pour le présent et initiation à l'avenir.

J.D.

**INSTRUCTIONS POUR LES COLLABORATEURS
DES CAHIERS DE CLIO.**

CONSEILS POUR LA REDACTION DES MANUSCRITS

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **Italiques** seront soulignés d'un **trait interrompu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait continu**.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront soulignés de **deux traits continus**, les CAPITALES GRASSES seront soulignés trois fois. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. Pour les leçons-types, le sujet de la leçon tiendra lieu de titre. Le niveau d'enseignement auquel la leçon est destinée figurera ensuite. Le nom de l'auteur sera écrit à la fin de la préparation, suivi de la mention de l'établissement auquel il est attaché. Le prénom précèdera le nom.
6. Les références bibliographiques et les appels de notes seront rédigés selon les modèles suivants :
MORAZE Charles, *Les bourgeois conquérants*, p. 101, coll. « Destin du Monde », Paris, A. Colin, 1957.
CHAUNU Pierre, *La population de l'Amérique indienne (nouvelles recherches)*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 111, Paris, P.U.F., 1964.
Le nom de l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italiques, le reste (y compris le prénom) en romaine bas de casse ; tous ces éléments seront séparés par des **virgules**, en un texte suivi, sans interruption ni changement de ligne pour une même référence bibliographique. Les références relatives à une même note formeront un seul alinéa.
7. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN Léon E., *La technique de l'Edition, Conseils aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
8. Toute citation de texte sera transcrite en **Italiques**. Les textes documentaires accompagnant les leçons-types seront munis d'une notice d'identification.
9. 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.

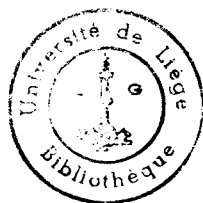




TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC... LES PEDAGOGUES.

DE LANDSHEERE G., <i>Anthropologie culturelle et éducation comparée</i>	5
---	---

INFORMATION SCIENTIFIQUE.

DELUMEAU J., <i>Le développement de l'esprit d'organisation et de la pensée méthodique dans la mentalité occidentale à l'époque de la Renaissance</i>	17
CONDURACHI Em. et STEFAN Gh., <i>La Romanité orientale</i>	25

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

MAES L.-Th., <i>Préjugés à éviter dans les leçons d'histoire</i>	45
UN GROUPE DE PROFESSEURS CANADIENS, <i>Un projet de classe laboratoire pour l'enseignement de l'histoire</i>	57
GHODSI-JOSSE S., <i>Rapport concernant l'organisation pratique d'excursions didactiques en fonction du problème financier</i>	77

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

REVELARD M., <i>Quelques notes sur les publications historiques dans la région du Centre</i>	93
NOTES ET GLANURES	97

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 NATHAN-LABOR

Rue Royale, 342
Tél. (02)16.81.50

1030 BRUXELLES
C. C. P. 2086.80



IMPRIME EN BELGIQUE.