

P8971B

21 MARS 1973

511

CLIO

CAHIERS - NUMERO 32



Nathan
Paris

Labor
Bruxelles

SCIENCES DE L'HOMME
ET DE SON ENVIRONNEMENT

CAHIERS DE CLIO

1973 — Numéro 32.

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.

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

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO



TRIBUNE LIBRE

SUGGESTIONS

POUR L'EDUCATION PERMANENTE DES ENSEIGNANTS

Il est aujourd'hui courant de s'interroger sur la formation continuée des maîtres tant du primaire que du secondaire. On déplore généralement, non sans raison, les carences du « recyclage ». A dire vrai, le problème est de taille. Il s'inscrit dans une dimension très vaste, celle de l'Education permanente. Celle-ci comporte deux aspects :

- 1° la formation continuée qui implique d'une part, la mise à jour permanente des connaissances ; d'autre part, l'adaptation constante des méthodes, tant sur le plan général de l'enseignement que sur celui, plus particulier, de la spécialité d'élection.
- 2° le recyclage, c'est-à-dire la reconversion de la formation de base et la réorientation de la spécialisation en fonction des mutations de la profession.

Avant de parler de la formation continuée, il conviendrait d'abord de parler de la formation de base. Pour les futurs maîtres tant du primaire que du secondaire, inférieur ou supérieur, cette formation de base présente actuellement des lacunes très graves.



Si nous ne retenons que l'enseignement secondaire, objet principal de nos préoccupations, nous constatons que :

- 1° pour le secondaire supérieur, la formation des agrégés licenciés en général, celle des agrégés licenciés en histoire en particulier, souffre
 - a) d'une adaptation trop lente de la formation scientifique aux progrès récents des sciences historiques, spécialement dans les domaines du social, de l'économique, du technique, des sciences, de la géographie, de l'anthropologie dans son ensemble. Quelques réformes ont été esquissées depuis 1970, mais elles ne satisfont que modestement aux impératifs actuels régissant la fonction de professeur d'histoire dans le cadre des sciences sociales notamment.
 - b) d'une grave carence de formation pédagogique pratique, due à une interprétation étiquée des règles gouvernant l'Agrégation de

L'Enseignement moyen du degré supérieur, seul titre cependant actuellement requis pour la titularisation statutaire des professeurs de l'Etat.

L'indifférence des milieux universitaires à l'égard de l'enseignement secondaire se traduit par le refus trop fréquent encore d'établir des contacts constructifs, l'expression de critiques négatives souvent mal ou insuffisamment fondées en raison d'une information unilatérale, la prétention de résoudre les difficultés entre représentants de l'université exclusivement, ce qui revient à postposer continuellement la solution en raison de l'indifférence susdite.

- 2° pour le secondaire inférieur, la formation des agrégés *ad hoc* (régents) est handicapée par un recrutement de qualité déclinante, l'insuffisance de la préparation scientifique, une discordance grandissante entre les impératifs de formation d'avenir et les structures scolaires actuelles. Passées dans l'Enseignement supérieur pédagogique, les anciennes écoles normales moyennes y ont conservé des cadres qui demandent de façon impérative à être transformés en fonction des besoins nouveaux. Cette modernisation se heurte toutefois à des obstacles budgétaires, toute augmentation de la durée des études impliquant dans la situation actuelle une modification du régime barémique.

Des organismes de contact efficaces, chargés de la recherche et de la documentation dans ces matières devraient être mis sur pied. Ils seraient chargés :

- 1° de définir la politique générale sur la base de besoins dûment établis de manière prospective ;
2° de poser les problèmes de chaque discipline, en particulier et dans ses rapports avec les autres disciplines, de manière à en maintenir constamment le niveau en rapport avec l'évolution générale.

*
**

Le choix d'une carrière d'enseignement est en principe volontaire, même si les conditions dans lesquelles il se fait dans notre système social rendent le caractère volontaire fort relatif. Il ne reste pas moins que dès l'entrée dans la carrière on se soumet à une obligation contractuelle. La formation continuée fait partie de cette obligation contractuelle. L'employé se doit de maintenir sa qualification sinon de l'améliorer par rapport aux progrès généraux de la profession. L'employeur doit assurer les conditions nécessaires à ce maintien et à cette amélioration.

La qualification peut être maintenue ou augmentée soit spontanément, par un effort autodidacte, soit volontairement, dans le cadre de structures prévues à cette fin, soit obligatoirement, dans le même cadre, afin de prévenir les effets fâcheux d'une disqualification due au laisser-aller et à la dégradation progressive du capital de formation de base garanti par le diplôme exigé pour obtenir la fonction.

Actuellement, le diplôme constitue la seule garantie de la valeur de l'employé. Dans l'enseignement, il y a peu de prise sur les médiocres qui ne veillent pas à la remise à jour de leurs connaissances. Celle-ci, généralement abandonnée à l'initiative privée, n'est guère encouragée, quoique quelques possibilités éparses sont ménagées par les pouvoirs organisateurs. Elle n'est en tout cas pas planifiée ni même coordonnée.

La solution de ce dilemme peut être trouvée en conciliant les avantages du volontariat et de l'obligation par l'application du système suivant :

- 1° au départ, la formation de base assurée par les établissements de caractère scientifique et pédagogique *ad hoc* correspondrait aux besoins réels du moment et aux tendances de la conjoncture. Elle aurait principalement un caractère général et accessoirement habilitait à un enseignement spécifique tant au plan du niveau, que du type d'enseignement, que de la discipline. Le diplôme attestant de cette formation aurait une valeur de durée limitée : 5 à 10 ans ;
- 2° en cours de carrière, la qualification maintenue soit spontanément, soit volontairement, soit sur invitation itérative serait mesurée par des épreuves appropriées constatant l'état de la remise à jour dans la discipline, le degré d'adaptation aux besoins nouveaux ;
- 3° en cas de mutation de la fonction, voire de suppression, un recyclage partiel ou total interviendrait pour sauvegarder l'emploi ;
- 4° des dispositions analogues pourraient aider à assurer les promotions.

Chaque contrôle réussi, chaque progrès acquis serait sanctionné par une prolongation de la validité du diplôme ou par l'inscription sur celui-ci des qualifications nouvelles dont la durée serait limitée de la même manière.

La préparation de ces épreuves devrait être assurée sur la base d'un *crédit d'heures*. Celui-ci pourrait être utilisé de diverses manières :

- 1° en bloc (année sabbatique) ;
- 2° en périodes fractionnées réparties sur la durée séparant deux contrôles (congrés ou décharges temporaires) ;
- 3° *ad libitum* pour les autodidactes (décharge permanente).

Tout frais supplémentaire afférant tant à la formation continuée qu'au recyclage devrait être assumé par le pouvoir organisateur moyennant juste garantie.

A cette fin, des institutions spécialisées pour la formation continuée des maîtres et pour le recyclage devraient être créées. Leur existence pourrait d'ailleurs être liée aux travaux de recherche pédagogique et de

documentation scientifique : Instituts supérieurs pédagogiques. Ils pourraient soit être autonomes, soit intégrés aux universités dans la mesure où celles-ci modifieraient leur façon de concevoir les relations avec l'enseignement secondaire et primaire.

Ces instituts pourraient organiser des sessions continues, des sessions discontinues, des cours du soir, des cours de vacances, des cours par correspondance, des séminaires, des colloques, des conférences, bref prendre toute initiative propre à la promotion permanente de l'enseignement.

Les programmes seraient établis en concertation entre les théoriciens et les praticiens, entre les spécialistes de chaque discipline et les pédagogues correspondants. Il en serait de même du matériel didactique. Ils tiendraient compte :

- 1° des progrès scientifiques les plus récents ;
- 2° des modifications de structure de l'enseignement, de ses finalités nouvelles ;
- 3° de la réadaptation nécessaire du personnel en fonction.

Certes, l'établissement de ces principes nouveaux devrait s'accompagner d'une rationalisation générale de nos structures scolaires, dont la complexité entraîne actuellement un gaspillage important. Ce n'est pas le lieu d'en traiter ici. Les économies réalisées d'une part pourraient payer les dépenses exigées d'autre part.

C'est à ce prix que nous pourrions maintenir un enseignement de qualité, dans un monde en mutation permanente et rapide.

R. VAN SANTBERGEN.

Mai 1972.

DIALOGUE AVEC...

HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET L'INSTRUCTION CIVIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT ELEMENTAIRE ET DANS L'ENSEIGNEMENT DU PREMIER CYCLE EN FRANCE

PROGRAMMES ET CONTENUS OFFICIELS (1)

A. Enseignement élémentaire

Le décret du 7 août 1969 modifie profondément programmes et contenus de l'enseignement élémentaire. L'histoire et la géographie « traditionnelles » disparaissent et sont remplacées par des « disciplines d'éveil » dont le contenu n'a pas été fixé de façon précise. Le « tiers temps pédagogique » consacre le caractère obligatoirement actif et dynamique de nos disciplines, leur rôle d'éveil. Des éléments d'histoire et de géographie, une soigneuse initiation à un vocabulaire simple mais précis et aux méthodes historique et géographique doivent être introduits au travers d'exercices, activités et travaux divers. Aucun « programme » officiel n'a remplacé les anciens ; de nouvelles « instructions » officielles ne sont pas venues figer, canaliser le mouvement de recherche qui a lieu dans toutes les écoles primaires.

B. Programmes officiels de 1^{er} cycle

L'« instruction civique », si souvent encore distribuée au hasard des emplois du temps des professeurs de l'enseignement secondaire, est inscrite au Bulletin officiel de l'Education nationale (2) aux côtés de l'histoire et de la géographie, dans le cadre des « disciplines d'éveil » en 6^e et en 5^e ; pour l'horaire des classes de 4^e, figure l'expression « groupe d'histoire, géographie, instruction civique ». L'idée qu'il s'agit de disciplines d'un même domaine est évidente et semble s'officialiser dans l'enseignement secondaire.

Revenons un peu sur *l'évolution récente des programmes officiels de 1^{er} cycle*.

— Programmes d'histoire

Il y a dix ans, ils n'étaient pas semblables dans les divers établissements : cours complémentaires puis C.E.G., collèges d'enseignement

(1) Cet article, publié avec l'aimable autorisation de Madame L. Marbeau, est extrait du Bulletin de Liaison n° 18 - Institut national de recherche et de documentation pédagogiques - Service des Etudes et recherches pédagogiques - Section des Sciences humaines et économiques.

(2) Avril 1970 — Arrêtés du 19 mars 1970 et du 17 février 1970.

court, d'une part, et lycées (enseignement long), d'autre part. Dans le premier cas, il fallait étudier toute l'histoire de la 6^e à la 3^e (les élèves quittant l'école après le B.E. ou le B.E.P.C.), ce qui expliquait les lourdes tranches d'histoire qui se succédaient dans chacune des quatre classes du 1^{er} cycle court de l'Antiquité à 1939. Dans le second cas, la matière historique était davantage répartie entre les sept années de scolarité de l'enseignement « long » : à titre d'exemple, rappelons que les notions de préhistoire, l'Orient, la Grèce et Rome figuraient au programme des 6^{es} d'enseignement court, alors que les élèves des lycées étudiaient au même moment les notions de préhistoire, l'Orient et la Grèce seulement.

Depuis quelques années (arrêté du 7 mai 1963), l'unité des programmes d'histoire et géographie avait été refaite entre les divers premiers cycles, si bien que tous les élèves étudiaient l'histoire des origines à 1870 de la 6^e au B.E.P.C. (3). Cette situation était paradoxale : la scolarité est obligatoire jusqu'à 16 ans ; tous les jeunes Français suivent désormais les études du premier cycle. N'était-il pas logique, et souhaitable, de leur présenter au cours de ces quatre années d'études obligatoires l'histoire des origines à nos jours, l'histoire contemporaine étant par surcroît celle qui intéresse le plus les adolescents ? Il semble que ce souci ait dicté — en ce qui concerne l'histoire — l'arrêté du 10 septembre 1969 (B.O.-E.N. octobre 1969), qui fixe les nouveaux programmes de 1^{er} cycle du second degré : de la 6^e à la 3^e, l'histoire sera désormais étudiée des origines à nos jours.

— Programmes de géographie

Ce même arrêté introduit une importante *réforme* officielle en *géographie* (et non ce que nous pourrions appeler pour l'histoire un *aménagement*). La géographie générale est supprimée en classe de 6^e ; elle était jugée trop difficile pour des enfants de 10 à 12 ans par beaucoup d'enseignants. Le nouveau programme officiel de 1^{er} cycle comporte désormais en géographie le continent africain en 6^e, l'Amérique, l'Asie, l'Océanie et les pôles en 5^e ; la classe de 4^e est toujours consacrée à l'Europe et la 3^e à la France. (Notons cependant la suppression dans cette dernière classe de la géographie des anciennes colonies et territoires français d'Afrique, puisque ce continent doit être sérieusement inventorié en 6^e).

L'arrêté du 10 septembre 1969 ne comporte pas seulement la liste des matières inscrites aux nouveaux programmes. Il comporte des *explications*.

L'explication du programme d'histoire le précède. Le professeur doit « présenter l'ensemble de la fresque historique et aborder les prin-

(3) L'ancien programme des classes de 3^e portait sur la période 1715-1870. En classe de seconde, le programme officiel d'histoire comportait et comporte encore l'histoire contemporaine de 1789 à 1848. Cette « répétition » des contenus n'était pas sans poser des problèmes dans certaines classes de seconde.

cipaux thèmes indiqués » ; mais il est invité à rénover, à adapter son enseignement : il « conserve, à l'intérieur de ces grandes rubriques, en fonction des intérêts et du niveau de la classe, toute liberté de choix... ». Ce texte ouvre même des possibilités officielles de recherche : « Il est même admissible que certains professeurs tentent des expériences pédagogiques en dehors des programmes officiels... mais en assumant toutes leurs responsabilités d'éducateurs et en acceptant le contrôle de l'inspection intéressée par tout progrès possible de l'enseignement. »

En géographie, il est conseillé de préciser *in situ* les notions et le vocabulaire de géographie générale tout au long de l'étude des diverses régions du monde, de la 6^e à la 3^e.

— Programmes d'instruction civique

Les programmes officiels (arrêté du 10 septembre 1969) d'instruction civique dans le 1^{er} cycle comportent la commune en 6^e, le département et la région en 5^e, l'organisation économique et la vie sociale (à l'échelon de la commune, du département et de la région) en 4^e, la vie administrative, l'organisation politique et l'effort français en 3^e. En 6^e et en 5^e s'y ajoutent quelques leçons sur le Code de la route.

L'horaire de l'instruction civique, longtemps limité à une demi-heure par semaine dans toutes les classes, a été fixé à une heure hebdomadaire en 6^e et en 5^e, mais n'a pas encore été augmenté en 4^e et en 3^e.

Les modifications apportées par l'arrêté du 10 septembre 1969 concernent les classes de 5^e et de 3^e. Au département a été ajoutée la région en classe de 5^e (province historique et région actuelle) ; en 3^e ne figuraient au programme que l'organisation administrative et l'effort français ; on a introduit une étude de l'organisation politique de la France (étude sommaire de la Constitution : le président de la République, le Parlement).

L'explication du programme définit clairement les buts :

- « 1) Aller de l'environnement le plus proche, la commune, vers les horizons les plus larges, le département, la région.
- 2) Aller des faits les plus simples et les plus concrets aux notions plus abstraites et plus complexes.
- 3) Etudier les faits administratifs et politiques, mais plus encore les faits économiques et sociaux.
- 4) Partir de l'étude du milieu...

» Elle (l'instruction civique) doit être donnée de la façon la plus concrète, la plus vivante, la plus active... participation des élèves : enquêtes, petits exposés, expositions (4). »

(4) C'est tout à fait dans cet esprit que nous avons construit notre expérience d'étude des milieux en 6^e et en 5^e.

Terminons ce rapide tour d'horizon en notant *quelques problèmes* :

— *en histoire*, la matière à enseigner au cours du 1^{er} cycle est considérable : toute l'histoire de l'humanité, des origines à nos jours. L'autorisation d'alléger et de choisir pose le très délicat problème des options à effectuer ;

— *en histoire, géographie et instruction civique*, les programmes officiels permettent difficilement une coordination, une approche pluridisciplinaire. En 6^e, les élèves passent d'une heure à l'autre de l'Antiquité à la géographie de l'Afrique ou au milieu local. Il n'y a pas plus d'unité de contenus en 5^e et en 4^e. Seuls les programmes de 3^e permettent de réelles coordinations en histoire, géographie et instruction civique.

Les programmes officiels français de nos disciplines consacrent en fait la spécificité de chacune d'entre elles (ce qui se conçoit) et leur « cloisonnement » ⁽⁵⁾.

Alors que de très nombreux professeurs s'interrogent sur les méthodes et contenus de leur enseignement, et que de nouveaux programmes de 1^{er} cycle viennent d'entrer en vigueur, il paraît intéressant de connaître l'évolution de nos disciplines dans d'autres pays du monde, dans les enseignements élémentaire et secondaire.

L. MARBEAU.
NOVEMBRE 1970.

(5) Ce cloisonnement existe non seulement dans l'esprit des élèves, mais aussi dans les nôtres. Un de nos tests de connaissances ne propose-t-il pas en 6^e des questions de localisation sur carte muette en histoire (Grèce - Egypte...) et sur une autre carte en géographie (Afrique). Toutes ces localisations appartiennent pourtant au seul domaine géographique...

INFORMATION SCIENTIFIQUE

SUR LES RAPPORTS ENTRE L'HISTOIRE ET LA GEOGRAPHIE

Le contenu de la recherche en géographie et l'efficacité de l'utilisation des méthodes géographiques pour l'aménagement du territoire, aménagement régional ou aménagement urbain, sont directement liés aux structures de l'enseignement de la géographie. Divers types structurels peuvent être distingués : celui qui comporte l'intégration de la géographie aux sciences naturelles, celui qui associe librement les études géographiques à n'importe quel autre secteur de spécialisation, celui, enfin, qui marie intimement la géographie et l'histoire.

Dans le premier cas, le terme de l'analyse et des synthèses de base est la description de « paysages géographiques » qui sont des compositions incorporant des éléments physiographiques d'essences différentes, relevant de la géologie, de la géomorphologie, de la pédologie, de la climatologie, de l'hydrologie, de la biogéographie. Au mieux, la géographie se présente comme une écologie de l'espèce humaine, et, dans la mesure où l'espèce réagit dans son milieu, elle incorpore une géographie dite « anthropique » qui est l'étude des effets de l'action humaine, volontaire ou involontaire, sur le milieu naturel. La définition qui précède correspond notamment au système d'enseignement de la géographie dans les Universités et les Instituts de géographie des Académies des sciences de l'U.R.S.S. et de plusieurs pays de l'Est. Toutefois, à côté de cette géographie physique globale, des disciplines isolées y ont trouvé plus ou moins bien leur place, une géographie économique qui analyse des mécanismes organiques et décrit des localisations, une géographie de la population qui se définit comme analyse d'une des principales « forces productives ».

Le second type, plus souple, et en même temps plus difficile à saisir, est celui des pays où l'enseignement de la géographie est couplé indifféremment avec d'autres enseignements suivant le choix initial de l'étudiant au cours de ses études. Même si l'on considère que l'enseignement de la géographie reste le même quelle que soit la seconde branche de spécialisation choisie, il est clair que les diverses préoccupations de l'étudiant, plus tard de l'enseignant, réagissent les unes sur les autres, et que la manière de concevoir et de présenter la géographie ne sera pas la même suivant qu'elle est associée aux mathématiques, aux sciences naturelles ou aux lettres modernes. Dans ces deux types d'or-

ganisation de l'enseignement et de la recherche géographique, la « dimension historique » est défailante. Son absence pose un problème épistémologique et philosophique : la géographie doit-elle se placer par rapport à un ensemble de processus évolutifs qui, selon l'échelle des rythmes de marche, se mesure en centaines de milliers, en millions d'années, ou en générations et en décennies, ou se définir seulement comme un constat de faits ? Dans le premier cas, elle se veut explicative ; dans le second, elle se borne à être descriptive, puisque les rapports et combinaisons enregistrables dans le présent sont le point d'aboutissement d'évolutions complexes de phénomènes à rythmes de marche différents, et se condamne à n'être qu'arbitrairement prospective, puisqu'elle s'est fermée à l'intelligence de mécanismes qui ne peuvent être correctement compris qu'en considération du facteur temps.

Le troisième type d'organisation de la recherche et de l'enseignement de la géographie apporte une solution au problème ainsi posé, par l'association intime de la recherche historique et de la recherche géographique. La solidarité de l'histoire et de la géographie est à la base même de la structure de l'enseignement secondaire et supérieur français depuis trois quarts de siècle. Elle tient aussi une place essentielle dans la formation des chercheurs, tant historiens que géographes. Est-ce une position de caractère traditionnel, aujourd'hui dépassée par les faits et les nécessités ? Est-ce une position juste en face des conjonctures économiques et sociales tant à l'égard de la formation des maîtres que devant les problèmes qui se posent aux chercheurs ? Cette position est-elle isolée aujourd'hui, et, dans cette hypothèse, doit-elle être considérée comme périmée, ou fait-elle figure de constante de l'approche rationnelle des rapports entre les collectivités humaines et l'espace qu'elles occupent ? La réponse ne saurait être formulée en 1971 dans les mêmes termes qu'elle l'eût été il y a vingt ou trente ans. Les formes, les rythmes, les moyens de connaissance, la masse des données à traiter ont changé. Le problème s'est compliqué. La solution ne peut plus être aussi tranchante que jadis, et pourtant elle ne semble pas devoir être fondamentalement différente.

Il n'y a qu'un intérêt anecdotique à rappeler comment la géographie universitaire est née en France du besoin des historiens de situer les événements dans leur cadre naturel, et de mesurer les effets des contraintes de relief du sol, de climat, de boisement, sur les choix de la politique, les issues des campagnes militaires, qui sont objets de leurs études. En refusant un déterminisme qu'avait suggéré Montesquieu et que d'autres ont exagéré, les historiens de l'école d'Ernest Lavisse, de Paul Vidal de La Blache, ont cherché à définir ce que les auteurs actuels appelleraient la dimension géographique en histoire. Ils ont en même temps ouvert la voie à une conception globale de la géographie faisant intervenir à la fois la conjonction de tous les facteurs naturels et le poids des héritages de civilisation. Laissant à d'autres le soin de juger ce que l'intégration des facteurs géographiques a apporté à la recherche

historique, je souhaiterais insister sur le caractère indispensable d'une culture historique pour donner un sens plein à la recherche géographique et à l'enseignement de la géographie.

Le moment peut paraître mal choisi, en ce sens que l'accélération des processus technologiques et de leurs effets induits sur l'organisation de la production et de l'utilisation de l'espace fait apparaître, dans tous les domaines, des seuils de discontinuité entre la lente construction des paysages géographiques et la brutalité des transformations qui mettent en jeu l'« environnement ». Il est vrai — en restant dans le cadre européen — que les distorsions sont de plus en plus nombreuses entre les héritages séculaires et les créations imposées par les exigences de la technique et la pression de la spéculation. Il est vrai que des actions volontairement sacrilèges se multiplient sous le prétexte que le poids du passé inhibe le développement des nouvelles formes de vie et de production adaptées aux moyens modernes de travailler, de circuler et d'habiter. Et pourtant, on ne comprendrait rien aux réalités et aux contradictions européennes si l'on ignorait la part du passé dans les structures, dans les comportements, dans les modes de pensée, qui sont à la fois des éléments fondamentaux de la géographie d'aujourd'hui et de l'histoire qui se fait.

Il ne serait pas sans intérêt de démontrer que les pays dont les constructions politiques et économiques sont les plus récentes, comme les pays d'Amérique, sont beaucoup plus tributaires de leur passé que l'on pourrait l'imaginer de prime abord. La ténacité de la notion et de l'impact géographique de *frontière*, c'est-à-dire des fronts de colonisation et des lignes de combat avec les Indiens, la persistance du souvenir des guerres fratricides entre Etats voisins, le traditionalisme de certaines collectivités farouchement attachées à un passé apparemment révolu et enclavées à l'intérieur du territoire le plus intensément balayé par les expériences futuristes, jusqu'aux séquelles de l'héritage colonial des Etats-Unis, la forme des villes de l'Argentine, dont les diagonales se croisent sur la place General San Martin, la place tenue par la toponymie aztèque ou par le souvenir de Zapata dans les villes mexicaines, sont autant de témoins de l'impact de l'histoire dans l'occupation et l'organisation de l'espace dans les continents à histoire courte. A côté de cela, assurément, la poussée des gratte-ciel, le glissement ininterrompu des automobiles le long des rubans aux nœuds multiples des autoroutes urbaines, symbolisent la rupture de continuité, les grands espaces conquis par l'automobile, l'avion, la machine apparaissent étrangers aux vieux terroirs aménagés à l'époque coloniale ou à l'époque « agriculturiste » dans le nord-est des Etats-Unis et au Québec. En Amérique, la géographie et l'histoire se sont, semble-t-il, partagé le territoire. En Europe, elles continuent à se le disputer.

La meilleure démonstration ne procède-t-elle pas de l'application de la méthode *a contrario* ? Il ne fait pas de doute que l'analyse du milieu vécu, qui est l'objet de l'analyse géographique, fait apparaître

de plus en plus des discontinuités radicales, qui opposent l'héritage du passé, fruit du travail et de l'imagination créatrice de dizaines de générations aux créations issues à la fois des découvertes de la technique et de la pression des nouvelles formes de groupement des hommes provoquées par la mise en œuvre de ces techniques et, en définitive, de la modification des normes des rapports entre l'espace et le peuplement. Ces discontinuités ébranlent à la fois les notions et les réalités des villes et des campagnes.

La ville moderne est en proie à la double destruction de l'unité de lieu et de l'unité de temps et, ce faisant, perd sa réalité d'*habitat* au sens biologique et traditionnellement géographique du terme. La perte de l'unité de lieu résulte de la dislocation de l'ancienne solidarité de la fonction et de la résidence, de la disparition de l'ancienne structure de l'espace urbain fondée sur un système complexe de relations réciproques entre l'autorité temporelle et spirituelle, confondue avec la possession des moyens de production et les diverses formes d'activité, de l'activité rurale intégrée à la ville traditionnelle de la Méditerranée et de l'Orient aux activités marchandes, artisanales et manufacturières constituant le monopole des activités des villes flamandes. Les fonctions se sont dispersées, la société urbaine a éclaté. Les nuances discrètes entre la ville et le faubourg ont fait place aux oppositions entre le centre, les beaux quartiers, les quartiers ouvriers, les banlieues. L'agglomération d'aujourd'hui est un milieu tourbillonnaire, où circulent spasmodiquement les « migrants journaliers ». L'Américain Lynnh a montré comment chaque habitant n'avait plus qu'une image partielle de son environnement urbain et qu'il perdait du même fait tout sentiment d'appartenance et de responsabilité vis-à-vis de sa ville. Mais ce qui est vrai à Boston, une des vieilles villes américaines, l'est sans doute moins dans les villes européennes. Pourtant, la notion et la fonction de centre de ville sont mises en cause. Dans la mesure où la ville est le lieu de rassemblement, de circulation, d'activité, de consommation, de prestation de services, de recherche de loisirs de populations motorisées, l'espace urbain doit être repensé, réaménagé pour l'usage de l'automobile. Le vieux centre, symbole de la vie et de la personnalité urbaine, est partiellement délaissé, le grand commerce de détail s'ingénie à intercepter les flux de chalandise aux portes de la ville, les administrations se « décentralisent ». De nouveaux loisirs périphériques ou sub-urbains sont appelés à remplacer la flânerie sur la « grand-place » ou sous les arcades. La ville moderne tourne le dos à son histoire et on propose au citadin, las de l'affluence et de l'anonymat, le cadre de « villes nouvelles », imaginées par les techniciens de l'urbanisme et de l'aménagement du territoire.

Dans la vie quotidienne, l'unité de temps a disparu en même temps que l'unité de lieu. En face d'un espace fonctionnellement diversifié, l'individu est contraint à des déplacements de plus en plus compliqués. Il partage son temps actif entre des lieux différents. Et son temps cultu-

rel devient un temps absolument étranger à l'espace, un temps aspatialisé ou universalisé, celui de l'information, des mass media ou du grand tourisme. Simple mutation ou frustration ? De la réponse faite à cette question dépend au fond la solution apportée au problème de la signification de la connaissance de l'histoire dans la qualification du milieu vécu. En fait, l'histoire intervient doublement dans cette qualification, comme méthode d'analyse de ce qui subsiste du passé — qu'on en soit conscient ou non — dans le cadre de vie d'aujourd'hui, mais surtout comme moyen d'affirmation de ce qui peut donner un sens et un charme à cette vie d'aujourd'hui par l'évocation et l'explication du patrimoine culturel, et l'intégration à une « série » tout autant sinon plus qu'à une classe ou à une catégorie sociale.

Si les « grands ensembles », les « villes nouvelles » de toute l'Europe, sans sortir de notre continent, se ressemblent tant par la nature des matériaux employés que par l'uniformité des schémas urbanistiques, compte tenu de quelques efforts d'imagination particulièrement louables, il reste que la « vieille ville » garde un sens pour tous les Européens. C'est elle qui est représentative pour eux de la nation ou de la province, qui est le cadre dans lequel ils peuvent replacer leur littérature et leurs légendes, tout ce qui constitue leur tradition, c'est-à-dire ce sens de la dimension historique élémentaire qui dépasse tout juste celui de la continuité familiale des générations. Cette affirmation est appuyée par le souci apporté à reconstituer, au moins dans leur silhouette traditionnelle, le cœur des villes détruites par la guerre. Cette vieille ville symbolise une personnalité culturelle, une volonté d'être et de durer, manifestée à travers les crises les plus sévères par les multiples nations qui ont constitué l'Europe. Elle est flamande, wallonne, rhénane, bavaoise ou suisse, lombarde ou vénitienne, provençale ou bretonne, avant même que d'être belge, allemande, italienne ou française, comme elle est anglaise ou castillanne. Elle transmet un message et, comme telle, elle devient un emblème de culture. Assurément, aujourd'hui, il est parfois pénible de démêler les liens entre cet emblème de culture et l'objet de spéculation qui confondent tourisme banalisé et culture. Du moins doit-on trouver dans cet objet de spéculation la chance de sauver un patrimoine. Il appartient à l'histoire de lui donner tout son sens. Et le devoir du géographe est d'y trouver prétexte à marier la continuité et la discontinuité. Si le géographe était de formation strictement technocratique, il se bornerait à décrire à l'envi l'originalité et la rationalité des *villes nouvelles*, et abandonnerait à l'historien la consécration des vieilles pierres. La rupture serait consommée dans l'esprit des jeunes générations entre deux enseignements comme entre deux phases du destin des nations : celle des « antiquités » et celle d'un présent tourné vers les images de la science fiction, comme c'est le cas dans l'environnement imaginaire des jeunes Américains ou des jeunes Japonais. Et l'Europe y perdrait son originalité culturelle foncière, par voie de conséquence la primauté culturelle qu'elle exerce en maint domaine à l'échelle universelle. Une forme du « déclin de l'Europe » que n'avait pas osé

imaginer Albert Demangeon... Le surclassement dans le domaine de certaines techniques, de l'économie, la disproportion des échelles entre les vieilles unités européennes et celles des colosses continentaux doit-il entraîner le renoncement à tout un système de valeurs, ou au contraire être compensé par la sublimation de ces valeurs ? Sinon, comment concevoir la perception de la projection de l'héritage sur le présent autrement que par une association étroite de l'approche historique et de l'approche géographique ? En d'autres termes, et en poussant la formulation jusqu'au paradoxe, l'unité de la géographie et de l'histoire pouvait être négligée par divers systèmes de formation quand elle s'imposait d'elle-même par les conditions de la vie quotidienne, par le climat psycho-social dans lequel étaient appelées à vivre les populations, parce qu'elle existait implicitement dans la culture. Aujourd'hui, tandis que les techniciens et les amateurs de science fiction cherchent à nous projeter dans un futur encore plus qu'incertain, quand on prône la supériorité de la connaissance « quantitative » sur la connaissance qualitative, il devient nécessaire, pour prendre conscience de sa réalité et de ses possibilités, de se définir et de se situer à la fois par rapport à l'espace concret qui est déjà lui-même fruit du temps, et par rapport au temps en soi. Sans quoi, ce que l'on prend pour une libération est, en fait, une manière d'apesanteur psychologique et morale, née de la conscience infuse de toutes les discontinuités, sans aucune contrepartie, qui ouvre la voie à tous les dérèglements.

Il est d'ailleurs vain de penser que les transformations des techniques entraînent des mutations radicales des paysages et des formes d'existence. Le terme même de « révolution », généreusement appliqué aux discontinuités, serait à discuter quand il s'agit de la ou des révolutions industrielles, et à plus forte raison de révolution agricole, qui demandent plus d'un siècle pour s'accomplir et se généraliser. La méconnaissance des héritages, avec leur passif aussi bien que leur actif, expose aux pires erreurs d'orientation dans le domaine de la politique économique et dans celui de l'aménagement du territoire. Il est vrai que la « révolution industrielle » du XIX^e siècle s'est faite sur le charbon, mais pas n'importe où. Les bassins houillers n'ont fait que cristalliser dans une conjoncture technologique donnée une activité qui était, sous d'autres formes, antérieure à leur utilisation, et a fait l'affirmation de l'Europe du Nord-Ouest par rapport à tant d'autres pays qui possédaient aussi des bassins houillers et, dans bon nombre de cas, des bassins houillers déjà repérés. Là où il n'existait pas de structures préindustrielles favorables, le charbon n'a été exploité que plus tard, sous des influences extérieures, et n'a pas toujours engendré une vraie révolution industrielle avec création d'activités concentrées multidifférenciées. La géographie du charbon est inintelligible sans la connaissance de l'histoire du capitalisme. Aujourd'hui, l'industrie abandonne, techniquement, le charbon ; elle néglige aussi de plus en plus les minerais pauvres et les minerais coûteux à exploiter. La sidérurgie moderne est une sidérurgie sur l'eau par très grandes unités de traitement. On peut parler

d'une discontinuité technologique qui appelle une reconsidération des rapports de localisation des industries sur le plan théorique, et en application, certaines expériences qui ne pourront être réellement appréciées que dans le moyen terme comme la création de Tarente (Italsider) et le projet du golfe de Fos, en France. Mais, pendant plusieurs générations, le problème majeur sera celui de la conversion des activités des régions industrielles nées au XIX^e siècle, la transformation des formes de production et des paysages humanisés de la Ruhr, du Borinage, du bassin français du Nord et du Pas-de-Calais ou celui du Pays de Galles. Il n'y a pas de calcul de comptabilité d'entreprise, à plus forte raison de comptabilité régionale ou nationale, qui puisse faire abstraction du passif et de l'actif de l'héritage. Le problème peut être traité en d'autres termes, plus sociologiques et psychologiques que proprement technologiques, au moins en apparence.

Plusieurs générations d'économie marchande, puis d'économie industrielle ont créé un type d'homme — oserait-on le qualifier d'« homme capitaliste » ou d'« homme industriel », variété affinée de l'« homo faber » ? — Cet homme est conditionné par son comportement productif et par ses besoins. Il est façonné à certains rythmes tant physiques qu'intellectuels, à un besoin permanent de se dépasser, à des besoins de commodités d'existence, de déplacement, de communication. Il réagit spontanément avec énergie et avec toutes les formes de subtilité et d'imagination quand il s'agit de défendre ou de récupérer ce qui lui est devenu indispensable. Privé accidentellement du cadre qui lui était habituel et nécessaire, il le reconstitue dans un temps très court, en faisant jouer quasiment inconsciemment des mécanismes intellectuels acquis et que ne possèdent pas encore les sociétés non industrielles. C'est un aspect du problème des rythmes de développement des pays sous-développés et des coûts comparés de la croissance en pays de culture industrielle et en pays de culture non industrielle. Le « miracle allemand » s'explique assurément en partie par des conditions exceptionnelles d'aide extérieure, mais est en même temps un phénomène de civilisation. Comment le comprendre sans culture historique, une culture historique qui permet de saisir les différences géographiques ?

On a considéré jusqu'à présent que les économies et les sociétés agricoles étaient les sujets d'étude qui conviennent le plus à la coordination des recherches historiques et géographiques, en même temps que ceux qui intègrent le plus simplement l'action humaine à son cadre naturel. Sur le plan théorique et sur la base d'exemples représentatifs de plus en plus nombreux, tout est remis en question par l'introduction des techniques nouvelles et la recherche des meilleurs taux de productivité. Dans les exploitations les plus avancées de l'Europe du Nord-Ouest, on « fait » le sol en vue des cultures que l'on veut y pratiquer, on utilise des hybrides qui transgressent les limites climatiques des espèces classiques de plantes cultivées. Les investissements de production ne sont rentables que sur des unités de culture et dans des conditions de

travail qui appellent le remembrement, la restructuration des exploitations, de nouvelles formes de gestion des entreprises. La société rurale d'autrefois se défait, tandis que le paysage rural et les structures agraires se transforment. L'Europe de 1940 achevait à peine sa « première révolution agricole », amorcée par le mouvement physiocratique du XVIII^e siècle. La petite exploitation familiale de 10 à 12 ha apparaissait comme un modèle économique et social stable, opposé aux incertitudes de la vie ouvrière et urbaine gravement perturbée par la crise des années 1930. A beaucoup d'égards, la petite exploitation familiale « modernisée » se présentait comme l'héritière en ligne directe des structures foncières issues des lentes transformations de la tenure médiévale. L'étude des cadastres était considérée comme l'instrument d'analyse de cette continuité. Les études d'archives permettaient d'en mieux comprendre les sources et l'évolution. La conjonction de l'analyse historique et de l'analyse géographique semblait inscrite dans la nature des choses. Elle n'appelait pas de discussion. L'école historique de Marc Bloch, après celle de Henri Pirenne, traçait la voie de la recherche géographique en matière d'explication des « paysages ruraux » et des « structures agraires ». En une génération, la rupture est plus radicale que la lente transformation effectuée pendant dix siècles. Le modèle 1970 est, sur bonne terre céréalière, l'exploitation de 100 à 120 ha employant dix fois moins de main-d'œuvre par unité de surface que les anciennes exploitations familiales de petit gabarit. Tout est remis en question, le parcellaire, le réseau de chemins, l'habitat, et, naturellement, les formes de travail, les comportements psycho-sociaux, les rapports sociaux et économiques. Seulement, suivant une expérience maintes fois répétée, il n'y a jamais substitution totale immédiate, mais superposition, coexistence, et évidemment compétition, contradiction, tensions. Le cadre bâti se transforme moins vite que l'espace exploité. De multiples distorsions opposent des formes d'organisation du sol et de l'habitat qui remontent au Moyen Age, ou au moins à plusieurs siècles, aux expériences les plus audacieuses, parfois les plus dangereuses, de la technique contemporaine. Ces oppositions se doublent de différenciations économiques et sociales, tantôt sur le plan local, tantôt de petite région à petite région voisine. Les effets sont multiples, autant que divers, dans les efforts entrepris pour trouver des économies succédanées des économies ultra-technicisées, permettant de demeurer compétitives pour un temps sur un autre registre de production, ou au contraire dans l'ouverture de processus d'exode dont on ne mesure jamais à l'avance toutes les conséquences. Or, chaque particularité s'accroche à une tradition, elle-même moulée sur un ensemble de conditions naturelles parfaitement assimilées par les générations passées, au point que le milieu est à la fois œuvre de nature et œuvre d'histoire. La vulnérabilité ou, au contraire, la résistance aux processus actuels de bouleversement des campagnes s'expliquent presque toujours par un long passé. Ce n'est pas une raison parce que la puissance des moyens actuels donne l'illusion de tout effacer dans le court ou le moyen terme, pour renoncer à faire le bilan de l'héritage. D'ailleurs, on ne comprendrait pas,

dans quelques années, certaines récurrences qui ne sauraient manquer de se produire.

Certains prennent allure de conciliateurs en reconnaissant que la connaissance du passé est indispensable à l'intelligence du présent, même en pleine période d'accélération des mutations de tous ordres, mais en limitant l'intérêt à la considération d'une période relativement courte s'identifiant plus ou moins avec l'histoire du capitalisme ou de la grande révolution économique amorcée au XVIII^e siècle et développée par la révolution industrielle du XIX^e siècle. Apparemment, certes, la multiplication des discontinuités majeures entre les héritages multiséculaires et les innovations impulsées par les révolutions techniques répétées à courts intervalles depuis quelques décennies, raccourcit la dimension historique de la situation présente. On serait donc tenté de considérer que la conjonction des études géographiques et historiques ne s'effectue qu'au niveau de l'histoire contemporaine. Il s'agit en fait d'une vue trop simplificatrice des réalités. Et ceci au moins pour deux raisons : la première, c'est que l'on a trop tendance à sous-estimer les sous-jacences et les persistances à travers la succession apparente des données historiques. Et ici, justement, le géographe peut aider l'historien à en prendre conscience en lui faisant percevoir les différences du phénomène historique contemporain homologue dans deux pays de tradition différente. La seconde raison est que ce qu'il importe d'acquérir pour bien pénétrer l'ensemble des réalités humaines d'un milieu donné, c'est l'esprit historique, la manière d'appréhender en historien un complexe régional ou national. Or, quelles que soient les différences méthodologiques entre la recherche en histoire ancienne, en histoire médiévale, en histoire moderne ou contemporaine, quelle que soit la diversité des documents utilisés, l'esprit de recherche historique, le doute et le souci de la relativité, l'exigence intellectuelle à l'égard de ce que l'on appelle une certitude, ne sont pas spécifiques d'une technique appliquée à l'étude d'une phase de l'histoire, mais forment un tout complémentaire qui est le label de l'historien et que le géographe doit rechercher, sans pour autant se substituer à l'historien sur le terrain de la recherche. Etre historien n'est pas savoir de l'histoire, mais savoir l'histoire, et c'est cette qualité d'historien qui est aussi indispensable pour faire une vraie géographie, c'est-à-dire une géographie qui ait un sens et une portée sur le plan culturel, et par là même à des fins créatrices. Car, en dernière analyse, on peut se demander si les discontinuités apparentes et même si frappantes, voire impressionnantes, qui caractérisent l'évolution par bonds des conditions de production, de circulation et de communication, des cadres et comportements quotidiens, sont aussi radicales qu'elles le paraissent. Pour le moment, le recul du temps est insuffisant pour en juger. L'universalisation des techniques semble effacer tout ce que des dizaines de générations avaient patiemment construit d'original en chaque lieu, tout ce qui faisait de l'histoire et de la géographie régionale des disciplines jumelles. Les réactions des individus et des groupes paraissent elles aussi uniformi-

sées, dans leur adaptation ou dans leurs refus. N'est-ce pas une vue simpliste des faits et des hommes ? Et ne se condamne-t-on pas à avaliser purement et simplement les rêves des techniciens, en tournant le dos à la plus humaine des sciences après la philosophie, l'histoire ? L'erreur n'aurait qu'une dimension théorique si la géographie ne se prétendait normative sous sa forme de géographie appliquée. Privée de la sauvegarde de la culture historique, elle risquerait de se prêter à des opérations spéculatives ou proprement techniciennes, aggravant la dépendance des hommes à l'égard des techniques, et il n'est point sûr qu'à plus ou moins long terme, ils ne cherchent à s'en affranchir. Ne reproche-t-on point déjà à certaines écoles d'urbanistes d'avoir à la fois ignoré l'homme et l'histoire ? Il serait fâcheux pour la géographie de porter la responsabilité d'un conditionnement imposé à contresens de la culture régionale ou nationale dont elle a mission de transmettre l'image.

Pierre GEORGE.

LE MOUVEMENT SOCIALISTE EN EUROPE APRÈS 1914 (1)

Il ne saurait être question, dans ce rapport, de la construction du système économique et social qui, en Union Soviétique, fut mis en chantier dans l'intervalle qui sépare les deux guerres mondiales.

Dans les quelques pages dont nous disposons, nous ne tenterons pas non plus d'examiner les modifications qui intervinrent dans la société capitaliste européenne à la suite de la première guerre mondiale.

Les travaux récents ont tendance à établir qu'en Angleterre, soit avant la grande crise, soit lorsque celle-ci fut surmontée, le pouvoir d'achat des travailleurs s'est considérablement accru, et ceci malgré les crises économiques dont, dès 1921, la Grande-Bretagne a particulièrement souffert, et malgré le chômage chronique qui menaçait ou affligeait une partie de son prolétariat.

Sur l'évolution du niveau de vie des ouvriers allemands, il est difficile d'exprimer un jugement d'ensemble précis, étant donné les graves chutes du revenu national provoquées par la défaite militaire de 1918, par l'occupation de la Ruhr en 1923 et par l'effondrement de la production et de l'emploi en 1930-32. Des statistiques élaborées par différents auteurs dont les conclusions diffèrent souvent, nous sommes portés à retenir qu'en 1919-20, les salaires des travailleurs allemands s'accrurent fortement par rapport au bas niveau où ils étaient tombés pendant la dernière année de guerre, sans pour autant retrouver leur niveau de 1913. Ils le retrouvèrent et le dépassèrent largement dans la période qui s'étend de 1924 à 1929.

En France, c'est en 1936 que l'on connaît les plus fortes augmentations des salaires et que les lois sociales gagnent un terrain considérable. Sur la réussite ou l'échec économique des grands mouvements ouvriers français de 1936 et de la politique du gouvernement de front populaire, la discussion est encore très vivace.

La généralisation des contrats de travail collectifs, la réduction de l'horaire de travail, l'extension des assurances sociales et l'introduction ou le perfectionnement d'autres mesures de législation sociale (que l'on pense seulement aux congés payés, à l'indemnité de licenciement,

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

aux allocations familiales), autant de facteurs qui, à nos yeux, montrent que, malgré les crises économiques de l'entre-deux-guerres, le niveau de vie des travailleurs s'est élevé, même si cette amélioration est encore très insuffisante par rapport au progrès technologique contemporain. Il faut pourtant rappeler que cette amélioration s'est vérifiée surtout en Europe occidentale. Pour l'Europe orientale, le problème demanderait, à certains égards du moins, une approche différente.

Quel a été le rôle réel des syndicats ouvriers, des partis socialistes et des partis communistes dans la conquête des salaires plus élevés et de mesures sociales avantageant les travailleurs ? C'est une question que les études existantes ne permettent pas de préciser dans les détails, même si l'on peut dire que dans l'ensemble ce rôle fut positif. Il ne faut bien entendu pas oublier que l'efficacité de l'action syndicale, quand elle n'est pas aidée par une haute conjoncture industrielle de durée assez longue, est sujette à de grosses fluctuations, qui trouvent leurs reflets dans les fluctuations du nombre d'adhérents aux syndicats eux-mêmes. A ce propos, nous souhaitons que pour chaque pays on puisse disposer d'analyses comme celles qui ont été faites pour la C.G.T. française. En France toutefois, la période de la plus grande croissance syndicale ne fut pas celle de l'après-guerre, pendant laquelle les syndicats adhérents à la C.G.T., après avoir atteint des effectifs évalués, en chiffres ronds, à 2.400.000 en janvier 1920, n'en eurent plus que 1.053.000 au mois de septembre de la même année, tandis qu'ils en avaient déjà compté selon certaines données 687.000 en 1911 (mais selon d'autres données de 300.000 à 400.000 seulement en 1913). En 1937, la C.G.T. réunifiée aura environ 5 millions d'adhérents ou 4 millions seulement selon d'autres données. En Italie, la Confédération générale du travail (C.G.L.), qui n'arrivait pas à 400.000 adhérents avant la guerre en eut plus de 2.200.000 en 1920 et, à ce chiffre, il faut ajouter quelques centaines de milliers d'adhérents de l'U.S.I. anarcho-sindicaliste. (Nous tenons compte ici seulement des syndicats ayant une certaine tendance socialiste ; mais en Italie comme en plusieurs autres pays, les syndicats des travailleurs catholiques avaient déjà une importance qui était loin d'être négligeable). Dans les années de reprise économique, nous voyons que les croissances syndicales les plus fortes ont lieu en Angleterre et en Allemagne. Les trade-unions avaient avant la guerre déjà environ 4 millions d'inscrits ; ils en eurent 8,3 millions (dont 6,5 millions associés au T.U.C.) en 1920. Les syndicats affiliés à l'A.D.G.B. (la centrale syndicale allemande) comptèrent 7,9 millions d'inscrits en 1920 ; ils n'en avaient eu qu'un peu plus de 2,5 millions en 1913. La Fédération Syndicale Internationale (F.S.I.) représentait 7,4 millions de travailleurs en 1912 et environ 24 millions en 1922. Dans les années suivantes, ces effectifs diminuèrent beaucoup, en tombant à environ 4 millions (et même au-dessous dans les moments de crise économique plus aiguë), aussi bien en Allemagne qu'en Angleterre.

Les partis socialistes ou sociaux-démocrates — ces dénominations étant encore des synonymes — devinrent des partis de masses. Dans

certaines pays, les partis communistes eurent aussi des masses avec eux ; ainsi, en Pologne en 1919, en Bulgarie jusqu'en 1923, en Allemagne, en Tchécoslovaquie, en France, et enfin, pendant la guerre civile, en Espagne. Jusqu'en 1914, les seuls véritables partis de masses n'étaient que le parti social-démocrate allemand (S.P.D.) avec 1.085 millions d'inscrits, et le Labour Party anglais, qui, grâce à l'affiliation d'un bon nombre de trade-unions, en avait plus de 1,6 million.

Dès avant 1914, les partis socialistes d'Autriche (le parti autrichien comme le parti tchèque), de Belgique, de Suède et peut-être quelques autres, évoluaient dans le même sens. Ceux de France et d'Italie avaient un électorat très important, mais manquaient d'une organisation de masses correspondante.

Le S.P.D. resta un parti de masses, pendant et après la révolution allemande, et cela malgré la scission qui l'affaiblissait. Il comptait 1.180 millions d'inscrits au début de 1920. Mais la même année, l'U.S.P.D., adoptant une position de gauche bien plus fortement marquée, atteignit un nombre de 890.000 inscrits. Le parti social-démocrate autrichien et le parti ouvrier belge devinrent, par rapport à la population de leurs pays, des partis de grandes masses, avec environ 600.000 adhérents chacun. Quant au Labour Party, il adopta en 1918 une position nettement socialiste. En 1920, ses inscrits avaient augmenté jusqu'à 4,3 millions, toujours par adhésion des trade-unions. En général, presque tous les partis socialistes de l'Europe occidentale et centrale et plusieurs de l'Europe orientale étaient en train de s'accroître fortement en 1920, quand les communistes s'en séparèrent. Les effets des scissions furent tout de suite graves en Allemagne, en France, en Italie, en Tchécoslovaquie, en Yougoslavie. Ailleurs, ils se firent sentir quelque temps après. Avant 1914, l'Internationale Socialiste comptait 3.370 millions d'adhérents et presque 12 millions d'électeurs. En 1921, la Deuxième Internationale, regroupant les partis socialistes d'orientation réformiste, avait 7.660 millions d'adhérents et 20.240 millions d'électeurs. L'Internationale dite II 1/2, que les partis socialistes orientés davantage à gauche venaient de constituer, avait dans la même année, 1.450 millions d'adhérents et croyait pouvoir compter sur 5.760 millions d'électeurs. Les deux Internationales Socialistes vont se fondre en 1923, en formant l'I.O.S. A ce moment, à la suite des scissions et de la crise économique, ils n'auront plus ensemble que 6,3 millions d'adhérents, la diminution provenant surtout des événements allemands, mais ils compteront encore sur 25,6 millions d'électeurs. Fin 1930, ils garderont 6,2 millions d'adhérents et 26,4 millions d'électeurs.

Nous avons déjà donné une explication à l'expansion des partis socialistes européens après la guerre. Il y en a d'autres. Nous ne sous-estimerons pas l'importance des Conférences que les internationalistes qui s'opposaient radicalement à la guerre, et à l'union sacrée, tinrent à Zimmerwald (septembre 1915) et à Kienthal (avril 1916). Il est exact

qu'à part les délégués du parti socialiste italien, des partis socialistes russes (ou de territoires — comme la Pologne — liés à la Russie), des partis socialistes roumain et bulgare, du parti ouvrier norvégien et (à Kienthal) des partis socialistes suisse et serbe, à ces Conférences ne participèrent que des représentants de minorités. Mais en 1917, dans nombre de pays, les grèves, les mutineries, donnèrent une chance aux minorités révolutionnaires. Ce fut surtout la révolution russe qui changea l'atmosphère, en Europe et dans le monde entier. Quand, en janvier 1917, le S.P.D. expulsa ceux qui, dans ses organisations de base, se prononçaient pour les députés socialistes ayant refusé, contre la volonté de la majorité du groupe parlementaire, le vote des crédits militaires, sa direction croyait avoir étouffé une menace à l'unité du parti. Il obtint le résultat opposé. Quand l'U.S.P.D. fut formé (avril 1917) par les expulsés, un mouvement de grèves se dessinait à Berlin, dans la Saxe et ailleurs. Dans la grève générale de fin janvier - début février 1918, l'U.S.P.D. eut, grâce à ses militants ouvriers, qui indépendamment de sa direction politique parlementaire, avaient organisé des noyaux révolutionnaires dans les usines, une certaine influence. Les Soviets étaient déjà au pouvoir en Russie. Nous avons cité le cas de l'Allemagne, mais la radicalisation des masses fut encore plus forte, dès 1917-18, en Finlande, en Autriche-Hongrie et en Italie et elle n'épargna pas l'Angleterre et la France.

Les mêmes dirigeants des partis socialistes qui en 1914 avaient adhéré, par patriotisme, à la guerre, tinrent compte du profond changement de situation. Le changement était dû en premier lieu à la révolution russe, mais aussi à l'entrée des Etats-Unis. L'intervention américaine donna au président Wilson la possibilité d'attirer sur soi l'attention de tous les peuples belligérants. Il promettait une paix équitable, la fin du militarisme et de la diplomatie secrète, le triomphe de la démocratie sur échelle internationale et à l'intérieur de chaque pays, ensuite aussi l'autodétermination des peuples et leur collaboration pacifique durable dans une Société des Nations.

La revision de l'attitude des partis socialistes commença lors de la tentative de convoquer à Stockholm, dans l'été de 1917, une conférence de tous les partis de l'ancienne Internationale, tombée en léthargie au début du conflit. L'initiative en avait été prise par les partis sociaux-démocrates scandinaves et hollandais (agissant d'accord avec le secrétaire de l'Internationale, Huysmans) et par le Soviet de Pétrograd (ayant encore une majorité social-révolutionnaire et menchévique). En fait, parmi les gouvernements belligérants, seuls ceux des Empires centraux (qui comptaient sur la loyauté du S.P.D.) donnèrent les passeports aux délégués des partis socialistes, mais la convocation de Stockholm et les appels du Soviet (et, naturellement, l'ensemble des événements révolutionnaires de Russie) remuèrent également les partis socialistes de tous les pays en guerre. Le S.P.D. lui-même passa de la politique du 4 août 1914 à la propagande en faveur d'une paix sans annexions, d'une paix que les nationalistes allemands dénoncèrent comme paix de renon-

ciation. Ayant pris position pour la Conférence de Stockholm, le chef du Labour Party, Henderson, sortit du gouvernement de coalition et se rapprocha des positions pacifistes constamment défendues par l'I.L.P., le groupe politique socialiste et internationaliste le plus consistant du travaillisme anglais. Dans le parti socialiste français, le débat fut long et âpre. Le parti sortit du gouvernement en septembre 1917. Dans l'été de 1918, sa majorité passa aux internationalistes. En Autriche et en Hongrie, les courants de gauche commencèrent à influencer les partis sociaux-démocrates respectifs. Dans le mémorandum que vota à Londres, en février 1918, la Conférence des organisations ouvrières et des partis socialistes des pays de l'Entente, et dans les réponses que ce mémorandum reçut des partis sociaux-démocrates des Empires centraux, nous voyons s'amorcer une nouvelle politique internationale, influencée par les messages du président Wilson, qui se manifestera dans l'opposition de presque tous ces partis aux clauses du traité de Versailles divergeant des promesses wilsoniennes et dans la reconstitution de l'Internationale elle-même.

Les aspirations d'une partie du prolétariat sont toutefois révolutionnaires. Depuis la constitution et l'affirmation du gouvernement soviétique en Russie, le socialisme ne paraît plus un rêve beau et lointain. Son introduction paraît à l'ordre du jour, notamment en Allemagne, où la défaite militaire s'est doublée d'une révolution démocratique soutenue presque entièrement par la classe ouvrière, qui est d'ailleurs la classe la plus nombreuse de ce pays industrialisé. Les chefs réformistes du S.P.D. ont nié que la révolution allemande de 1918, qu'en réalité ils n'avaient pas désirée, mais qui leur donna tout de même le pouvoir, signifiait que l'Allemagne fût mûre pour la socialisation de son économie. La situation de l'hiver 1918-19, qui voyait l'Allemagne sans réserves de vivres et de matières premières, à la merci des puissances victorieuses de l'Entente, hostiles à toute extension du régime de la dictature du prolétariat, contre lequel ils étaient en train d'intervenir en Russie donnait évidemment des arguments aux dirigeants du S.P.D. Ils pouvaient même se réclamer de cette observation de Marx qu'un système économique ne meurt pas tant qu'il est capable de développer les forces de production qui se forment dans son sein. Toujours est-il qu'une grosse partie du prolétariat allemand a créé, spontanément, et a tenu en vie tant qu'il a pu les organes de son pouvoir, les Conseils d'ouvriers.

Pourquoi la révolution allemande échoua-t-elle ?

D'abord parce que la majorité de la population allemande ne désirait pas un bouleversement total du système économique et social existant. Ensuite, à cause de la division des partis ouvriers.

Surtout la position de l'U.S.P.D. était contradictoire : sous la pression de son aile gauche, ce parti se prononça en effet pour la dictature du prolétariat, alors qu'il n'était pas du tout préparé à la guerre civile que ce régime impliquait nécessairement dans les conditions de l'épo-

que. Lénine l'avait prévu, à sa façon, dès Zimmerwald et Kienthal, en demandant la création d'une nouvelle Internationale révolutionnaire.

En fait, en dehors du parti bolchevik, du parti communiste ouvrier de Pologne et des communistes des autres territoires ayant appartenu à la Russie, seuls participaient à la fondation de l'Internationale communiste (mars 1919) des partis à peine nés ou des petits groupes minoritaires ; il paraissait cependant logique de penser, devant la vague révolutionnaire qui montait de partout, que la majorité du prolétariat de nombreux pays se serait ralliée à la nouvelle Internationale. Le mois précédent, à Berne, la tentative de reconstituer l'ancienne Internationale socialiste ne fut pas un succès. Déjà la réconciliation entre les « sociaux-patriotes » français et belges d'un côté, allemands de l'autre, s'avéra difficile. Mais, surtout, la critique du principe de la dictature du prolétariat (qui signifiait implicitement la condamnation de l'U.R.S.S.) faite à Berne par les représentants des courants réformistes, était repoussée par la majorité des partis socialistes français et autrichiens et par d'autres partis présents, sans parler du parti socialiste suisse qui songeait à adhérer à la III^e Internationale (ce qu'à la fin, il ne fit pas). Au lieu de reconstituer une Internationale socialiste unitaire, on s'achemina vers la création de deux Internationales, celle des réformistes et celle des « centristes ». En revanche, le parti socialiste italien, l'U.S.P.D., le parti ouvrier norvégien, le parti socialiste bulgare, le parti socialiste ouvrier yougoslave se prononcèrent, dès 1919, pour l'Internationale communiste. D'autres, tel le parti socialiste français, en firent autant l'année suivante.

L'un des premiers partis communistes qui eut la possibilité de se mettre à la tête de grandes masses et de les conduire à la lutte armée fut le parti communiste hongrois. En mars 1919, poussé par l'élan révolutionnaire des ouvriers industriels et agricoles de la Hongrie et par la situation internationale catastrophique de ce pays qui devait perdre les deux tiers de son territoire d'avant-guerre, le parti social-démocrate hongrois fut amené à se fondre avec le jeune parti communiste, sur la base de la proclamation de la dictature du prolétariat et de la formation de la République des Conseils. L'armée rouge hongroise se battit vaillamment pendant plus de quatre mois contre l'intervention étrangère et la contre-révolution intérieure. La tragique défaite de la République hongroise des Conseils aggrava toutefois, à l'échelle internationale, la scission entre communistes et socialistes. Le gouvernement prolétarien hongrois avait commis maintes erreurs, surtout dans la question agraire (à vrai dire très complexe), mais avant sa défaite militaire déjà, on voyait que dans le même parti, la coexistence des communistes et des sociaux-démocrates était impossible. De même que, de leur côté, les dirigeants sociaux-démocrates, Lénine et les autres chefs de la Troisième Internationale en vinrent à conclure qu'une coexistence de ce genre constituait une faute fatale. Pourtant, sans l'accord même éphémère du parti social-démocrate et du parti communiste, la République des Conseils n'aurait jamais pu se former en Hongrie.

En Italie, la crise révolutionnaire d'après-guerre qui secouait le pays paraissait également justifier une scission. Dans les villes et dans les campagnes de toute l'Italie se déclenchèrent de violentes luttes de classes. Les grèves générales se succédèrent ; il y eut des émeutes populaires et une sédition militaire nationaliste. Aux élections générales de novembre 1919, le parti socialiste italien remporta les 32,3 % des voix, en devenant le parti le plus fort d'un parlement profondément divisé. Il pouvait choisir entre la participation au gouvernement libéral démocratique (qui ne demandait qu'à être secouru par lui) et l'action révolutionnaire violente. En paroles, il menaçait de cette dernière mais, en fait, il fut incapable de choisir. La majorité maximaliste, soi-disant communiste, du parti socialiste et la majorité réformiste de son groupe parlementaire et de la centrale syndicale, la C.G.L., se paralysèrent réciproquement. Avant même que cette paralysie se révélât lorsque les ouvriers occupèrent de force les usines métallurgiques et mécaniques de l'Italie du Nord (septembre 1920), les dirigeants de l'Internationale communiste, conseillés par le futur premier secrétaire général du parti communiste italien, Bordiga (qui, de son côté, avait réclamé la scission dès 1918), demandèrent à la délégation socialiste italienne au II^e congrès de l'Internationale (juillet 1920), et notamment à son chef Serrati, d'exclure les réformistes du parti. Les vingt et une conditions pour l'admission à la III^e Internationale furent rédigées à ce congrès dans une forme définitive très rigide, justement pour régler la situation du parti socialiste italien. Serrati savait cependant que les masses ouvrières italiennes désiraient l'unité et refusa la scission. Celle-ci fut effectuée par les fidèles de l'Internationale communiste au congrès de Livourne, en janvier 1921, dans les pires conditions, au moment où débutait, dans le sang, l'offensive fasciste armée contre tout le mouvement ouvrier, dont les capacités de résistance venaient d'être affaiblies par la scission.

A Serrati qui exprimait ses craintes à propos de la séparation du mouvement ouvrier d'avec le courant réformiste, Lénine disait en juillet 1920 déjà que cette séparation était nécessaire, mais qu'il fallait ensuite proposer une alliance contre l'ennemi de classe. Avant même que l'Internationale communiste ne décidât de proposer un front uni aux autres Internationales (ce qu'elle fit fin 1921), l'Internationale II 1/2 se prononça, lors de son Congrès constitutif (à Vienne, février 1921), pour l'« établissement d'un front révolutionnaire prolétarien unique face au capitalisme et à l'impérialisme ». Après des tentatives qui, en 1922-23, paraissaient assez prometteuses, surtout en Allemagne, le mouvement pour le front politique uni échoua. Les divergences étaient trop profondes entre les sociaux-démocrates (qui dénonçaient la mise hors la loi de leurs partis frères en U.R.S.S.) et les communistes, qui accusaient les premiers d'être asservis au capitalisme. Sur le plan syndical, le front uni eut un commencement de réalisation avec le comité anglo-russe de 1925 et, l'année suivante, avec le soutien que les syndicats ouvriers soviétiques apportèrent à la grande grève des mineurs anglais.

La question qui, dans les partis socialistes, se posait comme la plus actuelle de toutes et y provoquait les débats les plus vifs, était celle de la participation aux gouvernements en coalition avec des partis bourgeois démocratiques, mais non socialistes, ou avec le soutien de ceux-ci. Autre question importante, celle du soutien à donner aux gouvernements de ces partis, pour éviter la formation de gouvernements réactionnaires. Depuis la guerre, cela n'était plus considéré comme une question de principe (sinon par les fractions socialistes de gauche intransigeantes), mais comme un problème de tactique dont il fallait juger d'après les résultats pratiques qu'entraînerait une décision prise dans un sens ou dans l'autre. Bien entendu, il n'y avait pas unanimité dans la prévision et l'interprétation de ces résultats. Dans la plupart des partis socialistes, la tendance à faire ou à répéter l'expérience gouvernementale était prédominante ; et non seulement là où, comme en Grande-Bretagne, le système électoral rendait possibles des gouvernements homogènes, même si ces derniers étaient minoritaires. En Allemagne, en Tchécoslovaquie, en Belgique, au Danemark, en Suède, en Finlande, on revit des socialistes dans les gouvernements ou même à la tête des gouvernements. En France, par contre, lors des victoires du cartel des gauches (socialistes et radicaux) aux élections de 1924 et 1932, le parti socialiste suivit un autre chemin. Son chef, Léon Blum, ne voulait pas en effet de participation à un gouvernement qui n'aurait même pas essayé d'introduire une politique de grandes réformes sociales et d'augmentation du pouvoir d'achat populaire. Les socialistes français donnaient toutefois, sous certaines conditions, un soutien parlementaire aux gouvernements radicaux, tout en critiquant vivement, en 1932-33, la politique de déflation de ceux-ci. C'est en Autriche que l'opposition du

parti socialiste était la plus constante et la plus rigide.

On ne saurait faire tort à aucun parti en précisant toutefois qu'en dehors de la Russie, c'est la Grande-Bretagne qui marqua l'évolution la plus importante pour les destinées du mouvement socialiste européen. Dès la formation de son premier gouvernement, en 1924, le Labour Party prit la fonction de guide que la social-démocratie allemande avait remplie avant 1914. Rappelons les propos de politique extérieure de ce gouvernement, propos qui soulevèrent tant d'espoirs : reconnaissance de l'U.R.S.S. ; réconciliation des peuples divisés par la guerre et ses suites ; organisation de la paix dans la sécurité collective, confiée à une Société des Nations ayant les moyens de la garantir ; désarmement général.

Dans son programme de 1918, le Labour Party se prononçait irrévocablement pour la propriété collective des moyens de production, mais il concevait le processus qui devait y conduire comme un processus nécessairement graduel, dont la réalisation devait être confiée à l'Etat parlementaire actuellement existant, sans attendre que surgisse l'Etat ouvrier futur. (En fait, le programme travailliste de 1918 réclamait également le contrôle démocratique des ouvriers sur les industries, mais il ne

donnait pas à cette revendication la signification décisive qu'elle avait dans le mouvement révolutionnaire du *Guild Socialism*). Dans cette conception, on envisageait deux moyens fondamentaux de parvenir au but. Premièrement, nationalisation de certaines branches de l'économie (notamment les moyens de transports, de la production d'énergie électrique), par vote du parlement et avec indemnisation équitable des anciens propriétaires. Deuxièmement, il s'agissait d'introduire dans les cadres de la société existante déjà, la garantie étatique du plein emploi (avec la mobilisation des ressources financières que cela aurait exigé, par les moyens d'une fiscalité progressive) ; de garantir également un niveau de vie décent et l'assistance sociale à toute la population. Le mouvement ouvrier anglais, qui, trente ans auparavant, avait considéré avec méfiance toute intervention de l'Etat, donc même la législation sociale réclamée par la social-démocratie allemande, se muait en constructeur de ce qu'on aurait appelé ensuite le *Welfare-State*.

La crise révéla que les partis socialistes, à commencer par ceux qui, comme le Labour dès 1929 et le S.P.D. dès 1928, avaient la responsabilité de diriger un gouvernement, ne s'étaient pas encore donné une politique économique et financière capable de lutter efficacement contre la diffusion du chômage. Outre que le manque de majorités socialistes absolues dans les parlements respectifs aurait empêché de les approuver, les nationalisations (avec indemnisation) ne pouvaient pas constituer le remède, car elles auraient exigé pour l'Etat des moyens financiers supplémentaires. Si l'Etat avait su les trouver (les impôts rendant naturellement beaucoup moins lorsque l'activité économique est paralysée), il aurait dû les employer pour maintenir le niveau de l'assurance contre le chômage ou directement dans des grands travaux publics pour lesquels les ressources venaient à manquer au moment même où ils auraient été le plus nécessaires. Malgré la présence dans ses rangs d'intellectuels du haut niveau et du rayonnement des Webb, de Tawney, de Laski, le Labour Party n'avait pas encore conçu une nouvelle politique financière d'expansion. Quelques-uns de ses membres la préconisaient, ainsi G.D.H. Cole, E. Bevin, Mosley, Strachey, A. Bevan, le professeur Tawney lui-même ; mais le chef du gouvernement travailliste, Mac Donal, et Snowden qui avait la responsabilité de sa politique financière, s'en tinrent aux méthodes orthodoxes. En Allemagne, les conseillers économiques de la centrale des syndicats ouvriers réclamèrent l'introduction d'une politique financière nouvelle qui renoncerait à balancer le budget et demandèrent qu'on décide de créer, par les dépenses de l'Etat, une capacité d'achat additionnelle, pour ranimer la demande effective globale ; mais les chefs du S.P.D. n'osèrent pas adopter une telle politique, craignant l'inflation qui pouvait en résulter. En 1930-1931, l'I.O.S. et la F.S.I. s'occupèrent à plusieurs reprises du problème du chômage, en critiquant les mesures de déflation imposées par les gouvernements bourgeois et les instituts d'émission et en demandant des mesures qui, comme l'introduction de la semaine de travail de quarante heures, avec maintien des salaires hebdomadaires des travail-

leurs, auraient pu absorber une partie des chômeurs et ranimer la demande. Mais dans les résolutions qui sortirent de ces réunions internationales, on ne trouve pas non plus (sauf par implication, que l'auteur lui-même n'avait pas entièrement approfondie, dans l'idée avancée par Otto Bauer de crédits internationaux à accorder à l'Allemagne) les lignes maîtresses d'une politique financière d'expansion moderne.

D'autre part, contrairement aux prévisions de l'extrême gauche du mouvement socialiste, la crise économique, loin d'accroître la volonté de lutte, la combativité de la classe ouvrière, l'affaiblissait par le cauchemar du chômage.

Le gouvernement allemand social-démocrate s'écroula ainsi en 1930 et le gouvernement travailliste en 1931. Le Labour Party qui, à cette occasion, se sépara de Mac Donald et de Snowden et essuya une rude défaite électorale, réussit non seulement à se sauver grâce à la solidité du régime parlementaire anglais, mais également à reprendre son chemin vers le pouvoir. Après des débats prolongés, le Labour Party adopta un programme spécialement conçu pour réaliser le plein emploi. Ce programme exigeait la planification de l'économie, plusieurs nationalisations — dont celle de la Banque d'Angleterre — le recours à la fiscalité progressive en même temps qu'à l'usage expansif des instruments financiers, dans le but de contrôler les investissements dans leur ensemble et d'effectuer de grands investissements publics. En Suède, un programme semblable était déjà en train d'être réalisé avec un succès durable par le parti social-démocrate, revenu avec des forces accrues en 1932, à la tête du gouvernement. Ce programme était cependant plus souple, ne comportait pas de grosses nationalisations et se trouvait basé davantage sur l'expansion étatique du crédit (notons que la balance suédoise des paiements était active, ce qui rendait le déficit du budget de l'Etat plus facile à supporter). Le parti ouvrier norvégien prit également la direction du gouvernement avec un plan pour le plein emploi. En Belgique, le plan économique approuvé par le parti ouvrier renfermait quelques considérations nouvelles sur l'économie à deux secteurs ; il prévoyait entre autres de garantir la survie illimitée du secteur privé des petites et moyennes entreprises — et de défendre ce secteur contre les monopoles. Mais là aussi, ce qui comptait dans l'immédiat était le contrôle du crédit dans le but de parvenir au plein emploi. Avec ce programme, le parti ouvrier belge fut de nouveau représenté au gouvernement en 1935.

Au Labour Party, la politique extérieure suivit une courbe assez proche de celle de la politique financière. On sait que les mots d'ordre que les partis socialistes se proposaient de faire respecter étaient pacifisme et lutte contre les armements. Cette politique perdit tout réalisme face aux dictatures militaristes agressives. En 1932 déjà, après le début des agressions japonaises, le Labour demanda que la Société des Nations prenne des sanctions. Mais en 1935, l'invasion fasciste de l'Abysinie prouva clairement que des sanctions prises sur le seul plan écono-

mique restaient inefficaces ; en revanche, des sanctions d'ordre militaire signifiaient qu'on devait courir le risque d'une guerre mondiale, ce qui, naturellement, supposait le réarmement des Etats qui auraient eu la tâche d'appliquer ces sanctions. Ce ne fut qu'à la fin de 1935 que Bevin et Dalton réussirent à mettre en minorité le vieux pacifisme, représenté par Lansbury et le I.L.P. L'évolution du Labour Party fut ultérieurement accélérée par la guerre d'Espagne. Quand elle éclata, le Labour fut favorable à la politique de non-intervention adoptée par le gouvernement de Léon Blum sous la pression des conservateurs anglais et français. Quelques mois après, devant la massive intervention des gouvernements d'Hitler et de Mussolini, et la résistance acharnée du peuple espagnol, le Labour Party rectifia sa position et demanda des armes pour l'Espagne républicaine. En 1938, il critiqua la capitulation de Munich et fit campagne pour l'alliance avec l'U.R.S.S. comme moyen de sécurité collective internationale. L'attitude des députés travaillistes fut déterminante pour obliger le gouvernement anglais à déclarer la guerre à l'Allemagne nazie début septembre 1939.

Nous devons revenir en arrière, jusqu'aux premières répercussions de la mise hors la loi des partis et syndicats ouvriers allemands. En février 1934, les socialistes autrichiens prirent les armes contre le gouvernement qui avait décidé de supprimer leur parti. Des occasions bien meilleures de se battre avaient été écartées en 1927 et en 1933 (pour ne pas parler du printemps 1919), par la direction du parti socialiste autrichien, qui ne voulait pas avoir la responsabilité d'une guerre civile. Et à vrai dire, cette lutte était désespérée, mais d'autant plus honorable.

Le mouvement ouvrier s'ébranla d'abord en France et en Espagne. Le soir même où les extrémistes français de droite tentèrent de prendre d'assaut le Parlement (6 février 1934), les fédérations de la Seine et de la Seine-et-Oise du parti socialiste proposèrent au parti communiste une action commune. En fait, la grève générale du 12 février 1934, qui déploya les forces antifascistes du prolétariat français, fut déjà une manifestation unitaire ; l'initiative en revenait encore au parti socialiste et à la C.G.T. Ce furent ensuite les communistes français qui prirent l'initiative pour établir un pacte d'unité d'action entre les partis ouvriers, reconstituer l'unité syndicale et former le front populaire, qui comprenait aussi le parti radical. L'Internationale communiste y était pour quelque chose et son nouveau secrétaire général, Dimitrov, le héros du procès organisé par les hitlériens contre le communisme, devint le symbole du grand tournant que prit cette organisation avec les partis adhérents.

Une nouvelle période s'ouvre pour le mouvement ouvrier international avec le front populaire, ses victoires électorales, son arrivée au gouvernement, en Espagne d'abord (février 1936), où la révolution durait depuis cinq ans, puis en France (juin 1936), au milieu des grandes grèves et des occupations d'usines. Mais le front populaire finit par céder. En France, il fut vaincu politiquement en 1937-38 (en fait, il prépara sa

défaite à Paris en craignant d'intervenir, en juillet 1936, dans la guerre espagnole) ; en Espagne, il fut écrasé militairement, après trois ans de grands combats. Il réussit pourtant à mobiliser, et non seulement en France et en Espagne, des masses de travailleurs plus importantes que celles qu'on avait vues se battre après la période révolutionnaire de 1917-1920. En cela, il fut aidé par la fin de la dépression économique internationale. Les critiques sociaux-démocrates du front populaire ont souligné que celui-ci avantagea les partis communistes aux dépens des partis socialistes. Cela est exact, mais les causes en étaient le dynamisme plus grand et les capacités d'organisation plus tenaces que les partis communistes avaient acquis dès avant le front populaire, grâce aussi à l'aide que leur donnaient la puissance, le prestige grandissants de l'U.R.S.S. Les critiques d'extrême-gauche du front populaire ont par contre reproché aux dirigeants des partis communistes d'avoir affaibli le caractère de classe du mouvement ouvrier, en s'alliant avec la démocratie bourgeoise, parallèlement au pacte franco-soviétique d'assistance mutuelle, et d'avoir renoncé à se battre pour la révolution prolétarienne. En réalité, si elle avait été à l'ordre du jour en France, cette révolution se serait également manifestée par des émeutes, quelle que fût la politique du parti communiste, de même qu'elle s'était manifestée à plusieurs reprises en Allemagne, de 1918 à 1920, malgré la politique réformiste du S.P.D. En Espagne, où les anarchistes et les syndicalistes, mais aussi la gauche socialiste se battaient pour elle, la révolution prolétarienne prit une envergure grandiose. Mais les milices populaires ne pouvaient tenir campagne contre une armée de métier sans se transformer, comme le parti communiste le fit ressortir en premier, en une armée régulière qui, dans les circonstances internationales de 1936-1939, ne pouvait pas se présenter comme « armée rouge ».

Pendant et après la période du front populaire, le mouvement ouvrier, socialiste ou communiste, prit des caractères et adopta des points de vue différents de ceux du passé ; il devint par exemple moins internationaliste et moins égalitaire. Nous ne sous-estimerons pas le rôle que joua à ce propos l'évolution de l'U.R.S.S., d'un côté, et celle des pays capitalistes, de l'autre. Mais nous remarquerons, avec un auteur qui est pourtant parmi ceux qui déplorent ce changement, que dans les nations industrielles les plus développées, la proportion des ouvriers d'usine a diminué par rapport à l'ensemble de la population. La classe ouvrière elle-même est devenue moins homogène, les différenciations s'y sont accrues. Cette évolution découle de l'augmentation des services et des bureaux, et des progrès de la technologie ; et même si dans quelques pays elle a été compensée par la diminution de la population agricole, elle aurait eu de toutes façons des répercussions sur le mouvement ouvrier. A ces facteurs de changement, il faut ajouter la fin de la suprématie européenne. Les prévisions de Lénine sur l'éclosion d'immenses révolutions populaires dans les continents soumis par l'Europe à la domination coloniale ou semi-coloniale, se sont avérées justes. A ce processus a certainement contribué l'action des partis communistes,

mais aussi celle du gouvernement travailliste, qui reconnut l'indépendance de l'Inde. Bien sûr, le facteur fondamental a été le réveil de l'Asie dès le début du vingtième siècle, réveil que les révolutions russes ont accentué.

Quelles conclusions pouvons-nous en tirer ? D'abord, une considération générale. Le mouvement ouvrier socialiste est devenu un mouvement de grandes masses. Son évolution a été conditionnée par une dynamique économique et sociale objective, si l'on peut ainsi dire. Cependant, l'énergie de ses militants, l'organisation que ces derniers ont su créer, leur volonté de lutte, et également les personnalités des chefs qu'ils se sont donnés autant d'éléments qui ont joué un rôle décisif, dans un sens positif ou négatif. Après les armistices de 1918, la révolution prolétarienne parut probable dans une partie de l'Europe centrale et occidentale. En réalité, ses chances de vaincre étaient partout bien moindres que celles qui, pour des raisons historiques profondes et grâce à la situation du moment, avaient joué favorablement dans la Russie de 1917. Nulle part ailleurs non plus, elle n'eut un chef nommé Lénine.

En fait, l'unité du mouvement socialiste, cette unité, déjà brisée par la guerre de 1914, ne put être reconstituée, dans aucun pays, entre les deux guerres, qu'à travers la lutte pour la défense ou la reconquête de la démocratie politique.

Nous constatons, d'autre part, que la transformation des partis socialistes en partis de grandes masses, les approchant du pouvoir, les a rendus, au fur et à mesure, nécessairement plus attentifs à la politique économique et financière des Etats. Ce fut un aspect du passage des mythes à la prose ; mais par là, nous ne voulons point affirmer (tout au contraire) que les mythes engendrés par le mouvement socialiste n'ont pas fait progresser l'histoire.

Léo VALIANI.



INFORMATION PEDAGOGIQUE

L'APPORT DES SCIENCES HUMAINES AU RENOUVELLEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE AU NIVEAU MOYEN ⁽¹⁾

Je n'ai pas la prétention d'épuiser, en quelques minutes, un sujet si complexe, si compliqué et auquel on a déjà consacré quelques centaines d'articles et une bonne dizaine de volumes. Je n'ai pas non plus l'outrecuidance de vous fournir des recettes alors même que les polémiques et les discussions sur la multidisciplinarité, l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité fusent, alors même que nous-mêmes continuons à ergoter sur l'unité ou sur la diversité des sciences de l'homme.

Je voudrais ici, si vous le voulez bien, soulever quelques problèmes, poser quelques questions que peut-être nous pourrions approfondir à l'occasion de la discussion générale. D'où, bien évidemment, des propos un peu décousus, ce dont je vous prie de m'excuser à l'avance.

Je commence par une remarque préliminaire en vue de délimiter un sujet assez vaste. Cette remarque, la voici : la rencontre entre l'histoire et les sciences psychosociologiques, j'entends par là la psychologie, la linguistique, l'économie et la sociologie, c'est tout naturellement faite le jour où les historiens ont renoncé à un très beau et poétique projet : le projet de vouloir ressusciter intégralement le passé, le projet de faire ressurgir le « vrai passé », le passé « qui a été vraiment ». L'abandon d'un tel projet, romantique et positiviste à la fois, a permis à l'historiographie de faire un grand bond en direction des sciences psychosociologiques.

Jusqu'alors, l'histoire avait été un gigantesque dépotoir où l'historien fouillait continuellement afin de retrouver les pièces pour reconstruire l'édifice ruiné par les temps. Que dans le dépotoir on trouvât beaucoup de chantignoles avec des carreaux et des briques tellement nombreux qu'on pouvait construire autant d'édifices qu'il y avait de maçons à l'œuvre, cela ne troublait personne. Qu'à chaque époque les hommes fissent une lecture particulière de l'histoire, que chaque groupe culturel eût sa manière d'appréhender le passé, l'une et l'autre en fonc-

(1) Thèses présentées à la Journée d'Information sur l'enseignement de l'histoire, organisée par le Groupe Romand pour l'étude des Techniques d'Instruction (GRETI), le 2 octobre 1971, à Lausanne.

tion des besoins du présent, cela n'était qu'un épisode non essentiel, un accident n'altérant point l'objectivité historique. Dans l'Europe de l'Equilibre, l'histoire était l'histoire diplomatique, faisant pivoter tous les récits sur les Etats-nations ; dans l'Europe de la tourmente, dans l'Europe de ma génération, l'histoire ne pouvait être qu'économique et sociale, à certains moments exclusivement sensible aux palpitations des classes pauvres (n'a-t-on pas parlé d'une histoire et d'une culture du pauvre ?), à d'autres moments sensible aux frémissements des damnés de la terre, des jeunes nations, bref des peuples des régions non industrialisées.

Sous l'impulsion des contraintes planétaires et de conditionnements sociaux sans précédent, l'historien découvrait qu'il n'y a pas de faits historiques, de fragments ou de pièces à exhumier des fouilles ; il découvrait que chaque époque fabrique les chantignoles pour soutenir les pannes de la charpente du toit dont elle a besoin. En d'autres termes, l'historien découvre que le fait historique est un objet construit, un produit du cerveau pensant, « un produit de la pensée, de l'acte de concevoir... » avait dit Karl Marx. L'historien commence à apprécier la thèse que Saussure a rendue célèbre : dans les sciences, il n'y a que des objets construits par les savants et que « le point de vue crée l'objet ». (Le vieil historien anglais Catt n'a-t-il pas dit que l'historien fait l'histoire tout autant que les acteurs de l'histoire eux-mêmes ?).

Et le point de vue ne peut que sortir du présent, de ma situation d'être vivant à mon époque. Précisément pour cela, Lucien Febvre conseillait à ses étudiants de tourner le dos résolument au passé et de vivre pleinement, complètement d'abord. C'est bien cela que Benedetto Croce appelait la « contemporanéité de toute histoire », car « seule une préoccupation de la vie présente peut nous pousser à faire des recherches sur un fait de la vie passée ». Cela revient à dire que l'histoire est liée à la vie dans un rapport d'unité, en d'autres termes que la construction du fait historique est conditionnée non par l'existence des documents, mais par la question posée. Alain Dufour, dans un livret intitulé « *Histoire politique et psychologie historique* » et auquel j'emprunte beaucoup, a écrit très perspicacement : « ... étant admis que l'histoire répond à un besoin de l'homme contemporain, celui de connaître les réalités qui l'entourent et qui ont des racines historiques, on choisira de préférence, dans la mer des faits du passé, ceux qui ont contribué, directement ou indirectement, à élaborer notre vie d'aujourd'hui ». Cela étant, l'histoire se trouve côtoyer tout naturellement les sciences sociales. Entre l'histoire et les sciences psychosociologiques, il y a une très grande complémentarité, peut-être du même type que celle existant entre la physiologie et la psychologie en biologie humaine. Y a-t-il pour autant une identité méthodologique ? Sans aller jusqu'à affirmer, comme Marcel Mauss, que les historiens « recherchent ce qui sépare, ce qui singularise, et tendant à retracer ce qu'il y a en quelque sorte d'ineffable dans chaque civilisation », tandis que les savants sociaux, au contraire, s'attacheraient « à retrouver dans les faits sociaux ce qui est général en

même temps que ce qui est caractéristique », sans en arriver jusque-là, il faut néanmoins admettre entre les disciplines historiques et psychosociologiques une complémentarité dans la distinction. Je ne crois pas que les sciences psychosociologiques traitent leur objet sur un plan synchronique, statique, typologique, fonctionnel, comme un système de relations extra-temporel, ni que l'historien le traite sur le plan exclusivement diachronique. Ni la synchronie ni la diachronie ne caractérisent la spécificité des deux disciplines. Qu'est-ce alors qui les spécifie ? Donnons un exemple. L'histoire nous montre que les types de mariages et de familles ont été et sont extrêmement nombreux et variés ; l'histoire nous révèle les complications souvent extraordinaires des formes de mariages et des relations domestiques. Si nous allons plus loin que ces expressions apparentes et conscientes, nous pouvons découvrir, par l'entremise d'une théorie sociologique, qu'il s'agisse de la théorie des Anglais ou celle de Lévi-Strauss, des structures élémentaires de la parenté, qui nous renseignent admirablement sur une des conditions les plus fondamentales de la vie sociale. Niveau apparent et niveau latent, langue et parole, contingent et fondamental : toujours des aspects du même phénomène, d'une unité qu'il est impossible de traiter en simple agrégat. Il est possible de distinguer l'apparent du fondamental, la genèse de la fonction, la diachronie de la synchronie, mais aucun de ces aspects pris isolément ne nous livre le sens profond de l'histoire.

Complémentarité dans la distinction, parce qu'il n'est guère possible d'avoir des faits où l'on puisse distinguer une part d'individuel et une part de social, une part de contingence et une part de régularité. Nous disions tout à l'heure que toute l'histoire est toujours histoire contemporaine. Mais pour vivre le présent, s'y baigner, le bien connaître pour enrichir la compréhension du passé et ensuite la communiquer aux autres, il est tout naturel qu'il faut connaître la problématique des sciences sociales d'aujourd'hui. Disons quelques mots des plus importantes de ces sciences : la démographie, la psychologie, la linguistique, l'économie et la sociologie au sens le plus large.

La démographie. De toutes les sciences sociales, c'est celle que les historiens pratiquent le mieux et depuis le plus longtemps. Une poussée démographique, on le sait, entraîne toujours des mutations et des cassures. Faut-il citer Alfred Sauvy ? On découvre alors que la révolte des jeunes n'est ni nouvelle ni exceptionnelle. Dans toutes les sociétés, on connaît de manière plus ou moins intense les mêmes problèmes : comment assimiler les nouvelles inventions, comment régler la vitesse de diffusion de ces inventions, comment affronter les nouveaux problèmes. Or, la solution de ces problèmes est fonction du pourcentage des personnes âgées par rapport aux jeunes. Dans la mesure où il n'y a pas de décalage entre les valeurs et les connaissances d'une génération et celles des autres, dans la mesure où la montée des jeunes se fait sans obstacles, il n'y a pas de révolte des jeunes. La réaction contre le vieillissement est un phénomène fondamental propre à toutes les sociétés historiques. N'est-ce pas très important pour l'histoire ?

La psychologie a aidé les historiens à examiner la personnalité de base des individus selon des modèles bien éprouvés et à ne pas isoler une personnalité des groupes et des règles implicites réglant la vie de tout un chacun. Duby a écrit des pages définitives sur les emprunts des historiens à la psychologie sociale dans son « *Histoire des mentalités* ». Mais je préfère emprunter un exemple au livre déjà cité d'Alain Dufour. Dans son « *Histoire politique et psychologie historique* », en s'inspirant des travaux du psychologue hollandais J.H. Van Den Berg sur les relations enfants-adultes à travers les âges, A. Dufour a mis en évidence comment dans les sociétés des XVI^e et XVII^e siècles les enfants s'assimilaient vite aux adultes. « Les cas de précocité stupéfiante sont légion. Et surtout, la participation de l'enfant à la vie active commençait tôt et ne posait pas de problème. En revanche, dès la fin du XVIII^e siècle, on voit apparaître un problème de l'enfance, et dès le XIX^e, un problème de l'adolescence, qui dégénère bien vite en problèmes au pluriel. » La société de nos jours prolonge l'adolescence, entre autres parce que la vie des adultes est plus longue, et multiplie les difficultés des adolescents pour accéder à l'âge adulte. La maturité biologique et intellectuelle est bien en avance sur la maturité sociale. Les enfants d'aujourd'hui ont-ils changé par rapport à ceux d'il y a deux siècles ? Ici, la psychologie rejoint l'histoire et la démographie et met au jour un phénomène qui laisse déroutés beaucoup d'hommes de notre époque.

La linguistique. Ici encore, nous trouvons le niveau fondamental, la langue comme système de formes insignifiantes, et le niveau contingent, la langue historiquement donnée. C'est la distinction entre : *langue* « sociale dans son essence et indépendante des individus, bref les habitudes linguistiques qui permettent au sujet de comprendre et de se faire comprendre », et la *parole* « acte individuel, usage que chacun de nous fait du système de la langue de la communauté linguistique d'appartenance ».

Cela permet de saisir le poids des moyens d'expression que l'individu reçoit du groupe social où il vit, et qui servent de cadre à toute sa vie mentale, de leur extrinsécation.

Il suffit de lire les travaux de Tullio De Mauro sur l'histoire de l'Italie unifiée, pour voir comment on arrive à renouveler notre connaissance de l'unité de l'Italie grâce à la linguistique. On pourrait ajouter aussi les recherches de Benveniste sur la formation et l'organisation du vocabulaire des institutions indo-européennes et qui jettent une lumière éclatante sur les institutions classiques du droit, du gouvernement, de la religion, mais également des techniques, des modes de vie, des rapports sociaux, etc. Il suffit de lire les pages consacrées au mot germanique *feudum* en rapport avec les termes d'élevage, pour voir combien le phénomène de la féodalité est appréhendé de façon nouvelle et combien intéressante pour les hommes d'aujourd'hui.

L'économie. Elle montre les mécanismes de la production et de la distribution des biens matériels et les conditionnements exercés par ces mécanismes sur la vie sociale en général. Les historiens ont une certaine pratique de l'économie, je n'ai donc pas besoin d'en souligner l'importance. Mais l'aspect le plus important d'une certaine pratique de l'économie, de l'étude des systèmes de production des biens, me semble résider dans le fait qu'il faut accumuler des surplus économiques pour qu'une culture puisse prospérer et se déployer. Je ne vais pas jusqu'à dire avec Braudel que la « culture est consommation, voire gaspillage », et pourtant il faut reconnaître que sans ces surplus l'homme n'arrive pas à créer ni à innover. D'où les questions : comment faut-il créer ces surplus ? Peut-on y renoncer ? Et là encore nous partons de nos préoccupations d'aujourd'hui : le sous-développement, le tiers-monde, les contre-cultures hippies et d'autres actes qui croient assurer l'épanouissement de l'homme en revenant aux économies de subsistance et à l'artisanat.

La sociologie, c'est un peu la mécanique générale des sociétés humaines : elle aide à étudier le mouvement et l'équilibre des cultures, elle fournit des théories pour comprendre les groupes sociaux. Elle arrive à nous montrer l'ordre, la continuité du système social, mais aussi les mutations dudit système social et les passages d'un équilibre à un autre équilibre. Avec ses théories, ses modèles et surtout avec sa perpétuelle inquiétude qui permet de démonter avec opiniâtreté les mécanismes de toutes les institutions, de toutes les croyances, de toutes les idéologies, la sociologie nous fait comprendre les choses mais également les mots qui assez souvent cachent les choses : ce que mon ami Pierre Bourdieu appelle la violence symbolique.

Pour conclure, il me semble que les sciences sociales peuvent suggérer aux historiens des interrogations nouvelles et leur fournir un corps d'instruments d'analyse bien rodés et qu'elles améliorent sans arrêt. L'observateur extérieur peut certes penser que ces sciences sont instables, que leurs instruments sont imparfaits, qu'il s'agit en somme d'une remise en question de tout à chaque transformation de la réalité sociale. Faut-il un exemple ?

Prenez l'exemple de la révolution, dont l'étude vient d'être vraiment renouvelée par le livre de Jean Beachler, « *Les phénomènes révolutionnaires* ». L'enchantement des uns ou des autres pour la révolution française ou pour la révolution soviétique est mis rudement à l'épreuve. Beachler se pose une question à mon sens capitale : qu'est-ce qui fait que, dans toutes les sociétés connues jusqu'ici, des individus et des groupes rejettent l'ordre et partent en guerre contre lui ? Une typologie très complexe lui permet de construire une véritable anatomie des révolutions, par laquelle il est possible de comprendre ce qu'il y avait de contingent dans la grande révolution ou dans la révolution d'octobre, et de mettre en lumière les constantes, le fondamental, ce qui fait toujours et dans tous les temps une révolution : le combat entre le bien et le mal



(ce que Sartre a dénommé le sujet de l'histoire et l'autre), la liberté et l'égalité, le retour aux origines, la rupture catastrophique et l'inversion (les pauvres deviendront riches, les dominés dominants, etc.) Grâce à cette manière d'appréhender le phénomène, on voit comment, en chaque système social, les phénomènes révolutionnaires se répartissent les uns par rapport aux autres : on découvre alors, pour le dire avec Baechler, que plus un régime est monopoliste, plus il connaîtra de phénomènes de marginalité et de révolution ; au contraire, plus un régime est pluraliste, plus les contre-sociétés abonderont.

La psychologie, la linguistique, l'économie et la sociologie des méthodes quantitatives, de mathématiques, d'informatique, etc., ce n'est pas parce que ces outils sont des instruments d'objectivation des questions qu'ils ont été utilisés en sciences psychosociologiques. Si on les utilise, c'est qu'ils réduisent la part des préjugés, des notions vagues et inconscientes, bref ils permettent de manier un langage rigoureux et acceptable par tous. A cet égard, la méthode statistique constitue un instrument fondamental de communication et de traitement de données, la discipline reine pour classer, hiérarchiser, mesurer des rapports.

* *

Cela dit, regardons maintenant, et très brièvement, la situation de l'enseignement de l'histoire dans les écoles moyennes. L'enseignant a eu sa formation assez souvent dans une faculté des lettres où on lui a appris, nous l'espérons, à faire du travail précis, fin, ponctuel, délimité, bref de l'érudition. Le compartimentage absurde de nos facultés fait que notre maître ne sait rien de la psychologie, de l'économie et de la sociologie. Il y a des cas où il n'a même pas suivi un cours d'histoire économique, pour ne rien dire des méthodes quantitatives. Notre enseignant est habitué à des analyses précises, mais somme toute particulières et parcellaires. Une fois catapulté dans une classe, il doit donner de larges synthèses tout en accablant les mémoires de nos enfants de faits innombrables, contestables, dénués de significations. Les manuels que notre enseignant utilise sont l'œuvre d'autres enseignants d'histoire, formés comme lui, curieux peut-être des nouveautés, mais ne pouvant faire mieux que ce qu'ils savent faire. Prenez les trois ou quatre éditions du Malet-Isaac : les plus importantes découvertes et innovations y ont été incorporées au fil des années. En effet, les paragraphes sur la vie économique et sociale précèdent ou suivent les paragraphes sur la vie politique et sur la vie intellectuelle, la vie du grand homme s'accompagne de développements tirés de la sociologie électorale, des recherches sur les organisations bureaucratiques, sur le système politique. L'Europe n'est plus le nombril du monde : aux quelques pages d'antan sur l'Asie on a ajouté maints paragraphes sur l'Afrique et même sur les nouveaux Etats de l'Océanie. Procédant par additions successives, on est arrivé à remplir des pages et des pages avec des noms difficiles à prononcer, avec des dates impossibles à retenir. Le résultat est que nos enfants en sont découragés et fatigués, dégoûtés par ces survols de données, de

significations, survols n'aidant point à réfléchir sur des types de situations, sur des connaissances utiles, c'est-à-dire des connaissances fournissant les moyens de s'informer et de comprendre sa situation d'être social, d'être vivant dans le village planétaire de Mac Luhan. Même pour l'histoire, mai 1968 a fait éclater le mal qui venait de plus loin. Les habitudes établies ont éclaté... le décalage immense entre la recherche historique, si proche des sciences sociales, et l'histoire enseignée, nous est apparu alors insupportable. Par ailleurs, le développement des *mass media* et des écoles parallèles a mis également en crise la relation enseignant-enseigné. L'enseignant n'a plus le monopole, avec la famille, pour former les goûts, pour propager les idées et les idéologies. Il est concurrencé par la presse, la radio, la télévision et le cinéma. Ces moyens, faisant largement appel aux dernières trouvailles des sciences sociales, apprennent aux enfants plus vite, mieux et plus directement la leçon.

Que faire ? Il faut changer nos habitudes, il faut apprendre à vivre dans une situation continuellement changeante. Il n'y a plus rien de stable et de définitif, à une époque où nos connaissances sont bouleversées tous les cinq ou six ans. Il ne nous reste donc qu'à enseigner aux enfants des notions suffisamment vastes, suffisamment ouvertes d'où ils puissent tirer quelque chose susceptible de leur servir. Plutôt que leur apprendre des récits, des chronologies, des événements, il faut donner aux élèves des instruments de réflexion, des méthodes d'approche des problèmes. Dès lors, le maître doit se transformer d'émetteur, selon l'expression de Georges Friedmann, en régulateur, afin d'aider les élèves à exploiter convenablement toutes les techniques disponibles. Il doit leur apprendre à se servir des livres, à regarder critiquement les images, à bien lire un document ou un texte, en un mot à maîtriser la pléthore des informations qui actuellement nous assaillent de tous les côtés. De ce point de vue, la tâche du maître est irremplaçable : lui seul peut préparer l'enfant à se situer aisément dans l'environnement social, à comprendre les procédés de la communication de masse, à saisir la nature et les caractères des messages qu'il reçoit afin de le rendre progressivement capable de tout interpréter et de tout juger par lui-même.

C'est là la seule manière d'aider nos enfants à atteindre la stabilité et l'équilibre mentaux, bref à devenir des adultes conscients, capables et aptes à se servir de techniques pour leur éducation continue.

Dans un monde n'ayant plus de connaissances définitivement fixes et spécialisées, il ne nous reste qu'un devoir : mettre l'accent sur la méthodologie de l'apprentissage autodirigé, par laquelle l'enfant saura chercher les renseignements, saura les combiner, saura en saisir les significations. En d'autres termes, il n'y a qu'un seul type d'informations qu'il faudra faire mémoriser : celles dont l'accès doit être aussi instantané que nécessaire pour qu'un individu puisse évoluer harmonieusement. Ensuite, les connaissances doivent être synthétiques pour donner aux actions et aux pensées des références larges et des stimulations efficaces, pour permettre aux individus d'échafauder des combinaisons nouvelles et d'exercer ainsi toutes les possibilités de création.

Cela nous amène à dire qu'il faudrait abandonner le découpage actuel par tranche chronologique. Je sais que lorsque — vers 1937-38 — il fut question en France d'abandonner le récit chronologique pour présenter aux élèves des exemples d'organisation sociale de manière discontinue, Georges Lefebvre, dans un retentissant article de la « Revue historique », s'écria : « Sur la scène de l'histoire, notre rôle est, au contraire, de planter des portants qui s'échelonnent les uns derrière les autres. » Aujourd'hui, personne ne croit à la nécessité de planter des portants...

Il me semble qu'il faut parler d'un événement actuel et remonter de là à d'autres événements : d'une préoccupation d'aujourd'hui et d'un certain point de vue, on remonte à d'autres époques. On découvre alors des richesses cachées, on donne à l'événement d'aujourd'hui sa véritable place dans le contexte. On saisit alors la complexité, la relativité des actions humaines, et on se réalise au lieu de trancher : nous avons ainsi cette construction permanente en fonction des valeurs toujours réexaminées et réassumées, selon la belle formule de Samuel Rollier.

Prenons encore un exemple. Nous sommes tous préoccupés, en tant que pères et en tant qu'hommes aimant passionnément notre métier d'enseignant, par ce qu'on appelle le passé des générations. Toutes les sciences sociales s'en occupent et préoccupent et l'histoire aussi. Ph. Ariès a écrit un beau livre, vers 1960, sur l'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Il n'en reste pas moins que beaucoup d'entre nous ont des réactions assez vives vis-à-vis de ce qu'on dénomme dans le meilleur des cas les excentricités des jeunes, des violences inouïes — le plus couramment. Les jeunes haussent les épaules et disent : ces croulants ne comprennent rien. Le beau et le vrai sont patrimoine des jeunes.

Or, l'histoire pourrait partir de cette contre-opposition pour voir comment les rapports adultes-enfants ont toujours été très tendus. On peut suivre le cheminement d'une Margaret Mead et descendre des sociétés d'hier à notre époque, ou bien prendre une tranche courte et la remonter. On voit alors, pour s'en tenir à l'histoire de l'Europe, que les problèmes de notre époque, on les a déjà connus en 1810-1848. Les cheveux longs et les modes vestimentaires de la jeunesse ont déjà effrayé les contemporains de Daumier et de Delacroix. Aujourd'hui, il y a des hippies et les minets, en 1830, il y avait les lions et les dandys. Les jeunes se regroupaient hier comme aujourd'hui contre les adultes : l'incompréhension était totale. Le mal du siècle des romantiques n'est-il pas proche de ce sentiment que beaucoup de nos enfants affichent (« je suis mal dans ma peau ») et qu'ils portent jusqu'à la limite du déchirement par la musique Pop et les chansons de Bob Dylan. Le refuge dans la drogue ? La fuite dans la poésie ? Il suffit de penser à Baudelaire et à Quincey, il suffit de lire le poème *Dieu* de Victor Hugo. Le théâtre romantique et le théâtre Living n'ont-ils pas la même source et la même signification ? Hier comme aujourd'hui, les intellectuels sont

engagés, ils se battent pour les mouvements de libération ; ils sont des opposants des régimes en place ; ils sont pour les pauvres et pour les opprimés. Je ne tire pas de conclusion. Je dis seulement que toute l'histoire pourrait s'étudier de la sorte. Pour s'en convaincre, il faut lire la partie du livre Braudel, *Ecrits sur l'histoire*, il y a des exemples de présents expliquant des passés et des passés expliquant des présents.

L'histoire ainsi conçue brise les frontières entre les disciplines. L'histoire ainsi enseignée habitue à voir les problèmes dans toutes leurs connexions, à les examiner de manière globale, sans méconnaître la superstructure ni surévaluer l'infrastructure. Voilà une manière d'apprendre également à rechercher les renseignements, à les sélectionner, à les mettre en forme, bref à les utiliser. Ceci faisant, l'histoire pourrait devenir le pont entre disciplines diverses, elle pourrait véhiculer des notions d'économie et de sociologie si justement réclamées par certains milieux. A un moment où, à cause de l'explosion scolaire, il est utopique de penser que les investissements publics pour l'éducation continueront sans jamais plafonner, je crois qu'il serait naïf de prétendre ajouter à nos programmes actuels des cours supplémentaires (les cours d'économie et de sociologie). Et même si cela était possible dans certains pays, la surcharge des programmes n'est-elle pas telle qu'il serait souhaitable de renoncer aux adjonctions ?

Un enseignement d'histoire, conçu dans une ouverture totale aux sciences humaines, pourrait aisément faire face aux besoins sans troubler des équilibres déjà fort précaires. Du côté du monde de la production, on critique le décalage entre les programmes scolaires et les besoins du monde moderne. Le doyen Zamanski en est arrivé à demander la suppression de l'enseignement de l'histoire pour faire davantage de place aux mathématiques et au traitement de l'information. Un enseignement d'histoire devenu carrefour de toutes les sciences de l'homme ne serait-il pas la meilleure introduction au traitement de l'information ?

A mes yeux, il y a encore une autre raison qui plaide vigoureusement pour le maintien dans le renouvellement de l'histoire : je veux parler de l'instruction civique. Je ne vais pas envenimer un débat déjà assez complexe. A vrai dire, personnellement, je suis incapable, peut-être pour des raisons idéologiques, de me décider entre les arguments des adversaires et ceux des partisans de l'enseignement de l'instruction civique.

Un renouvellement complet de l'enseignement de l'histoire pourrait faire sauter la discussion : toutes les raisons avouables auxquelles les partisans de l'instruction civique tiennent beaucoup seraient mieux défendues par l'histoire. Les adversaires auraient de la sorte l'assurance que l'instruction civique ne se réduirait pas à un catéchisme des ordres existants, des normes sociales en vigueur, des cultures majoritaires. Ils seraient certains que les normes de subcultures seraient éga-

lement respectées et acceptées, et surtout que l'enfant serait habitué à considérer les institutions et les normes dans une perspective de changement.



Il est temps de conclure. Après des analyses si sommaires, ai-je vraiment le droit de conclure ? Je le fais sans beaucoup d'entrain. Une chose me semble certaine : la réforme de l'enseignement de l'histoire doit se faire vite, car nous avons besoin de jeunes bien formés, bien préparés, capables d'assumer un jour, peut-être mieux que leurs aînés, le métier d'homme.

J'affirme par là que l'histoire est importante ? Certainement, pour les raisons que j'ai dites et pour une autre que je vous avoue avec les paroles d'Alphonse Dupront : « Accepter le passé en notre présent, c'est encore et surtout la voie la plus sûre sans doute pour nous donner, sans l'extrapoler dans l'éternel, la liberté de l'instant, et donc cette fraîcheur irremplaçable que nous nous épuisons à gaspiller, le plus souvent en la niant, et qui est l'innocence du présent. »

Giovanni BUSINO.

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

L'ASPECT AUDIO-VISUEL	2
LA PROJECTION LUMINEUSE ET SES PROBLEMES	2.1

On peut établir qu'il existe deux façons d'utiliser la projection lumineuse dans la classe-laboratoire :

- la projection plein-jour (2.11)
- la projection dans l'obscurité (2.12)

La projection plein-jour	2.11
---------------------------------	-------------

<i>Définition :</i>	2.111
---------------------	--------------

Ce terme désigne toute projection rendue possible dans les conditions ordinaires d'éclairage d'une classe. Le principe en est très simple : la projection de l'image ne doit pas être affaiblie par l'éclairage du milieu ambiant.

<i>Avantages :</i>	2.112
--------------------	--------------

Ce type de projection offre tous les avantages pédagogiques sur le plan de l'apprentissage :

— il est possible d'utiliser simultanément la projection, le tableau et les cartes. Exemple : le maître peut écrire au tableau les causes de la découverte de l'Amérique, utiliser une carte des voyages de Christophe Colomb et montrer à l'écran la caravelle Santa Maria. L'élève consigne dans son cahier les commentaires du maître sur les images projetées et cela au même titre que les notes ordinaires prises durant un simple cours magistral ; **2.112.1**

— l'activité mentale de l'élève est toujours en éveil : il doit répondre à des questions de contrôle ; se rendre à l'écran et fournir des explications comme il le ferait au tableau ; **2.112.2**

— les images des leçons précédentes peuvent faire l'objet d'une récitation ou d'un examen dont le contrôle et la surveillance sont rendus faciles ; **2.112.3**

(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.

— durant les travaux d'équipes, l'élève peut utiliser un document filmé sans déranger ses confrères (v.g. cartes anciennes, plans de bataille, costumes, etc.) 2.112.4

Aménagement : 2.113

Il peut se faire avec deux types d'écrans :

AVEC UN ECRAN TRANSPARENT : c'est la solution idéale qui répond à tous les avantages précités. Cet écran est fait de verre dépoli ou d'une matière plastique. Tout le monde a déjà vu un tel écran durant les bulletins de nouvelles à la télévision : on voit apparaître l'image derrière le lecteur malgré la lumière vive qui inonde le plateau. Le comité recommande d'adapter ce type d'écran aux caractéristiques du local scolaire. 2.113.1

On peut aménager un écran transparent de 5 pi. sur 5 dans le mur arrière de la classe, en l'incorporant aux armoires de rangement. La projection se fait de la pièce adjacente ⁽¹⁾. Cette pièce (bureau, réserve, etc.) ne requiert pas de grandes dimensions lorsqu'on utilise les lentilles appropriées.

On pourra même y aménager deux systèmes de projection pour des classes-laboratoires contiguës. A chaque console, il faudra prévoir les dispositifs de télécommande nécessaires.

AVEC UN ECRAN TRADITIONNEL : il s'agit ici d'une solution de compromis qui n'offre pas tous les avantages de l'écran transparent. Le maître éteint les lumières de la classe ; il baisse les stores des fenêtres si la lumière solaire est trop intense : ces stores, une fois baissés, ne plongent pas la classe dans l'obscurité. Il s'agit ici de permettre au faisceau lumineux du projecteur de prévaloir sur l'éclairage moyen. Dans ces conditions, l'utilisation simultanée du tableau, des cartes et de la projection est possible, mais la visibilité en est quelque peu amoindrie et entraîne, à la longue, une fatigue chez l'élève. 2.113.2

Il y a deux manières d'obtenir une projection plein-jour avec l'écran traditionnel, selon la distance entre le projecteur et l'écran :

Si la projection se fait de la console, à une distance d'environ 30 pieds, il faut augmenter la puissance de la lampe de projection. Les projecteurs propres à ce genre de projection sont lourds, coûteux et d'emploi peu courant. Ces appareils doivent posséder un bon dispositif de ventilation forcée, le plus silencieux possible, pour éviter de brûler la pellicule. 2.113.21

(1) « Cahiers de Clio », n° 31 - pp. 74-75.

Le projecteur, avec une lentille appropriée, peut être placé à une dizaine de pieds de l'écran. La disposition BIFACE DES TABLES s'impose dans ce genre de projection. 2.113.22

La projection dans l'obscurité 2.12

Il conviendrait d'éviter ce type de projection, car il offre de graves inconvénients.

Inconvénients pédagogiques : 2.121

— l'enfant ne peut prendre de notes ; 2.121.1

— il devient entièrement passif à cause du silence et de l'immobilité qu'on doit lui imposer ; 2.121.2

— le maître ne peut utiliser simultanément la projection, le tableau et les cartes ; 2.121.3

— la méthode habituelle consiste à faire un exposé d'une vingtaine de minutes suivi d'une projection. Que dirait-on d'un bulletin télévisé où l'annonceur donnerait toute la lecture avant de procéder à la projection des images ? 2.121.4

— la séance de projection devient un divertissement cinématographique. 2.121.5

Aménagement : 2.122

Dans les locaux où le professeur d'histoire ne peut recourir qu'à ce type de projection, il y a lieu de prendre les dispositions suivantes :

— munir les fenêtres de stores opaques plongeant la pièce dans l'obscurité totale ; 2.122.1

— placer les projecteurs sur la console ; 2.122.2

— utiliser l'écran traditionnel. 2.122.3

Nota bene : On pourrait à la rigueur régler l'éclairage incandescent de la classe avec un rhéostat commandé de la console. La demi-obscurité ainsi créée permettrait à l'enfant de prendre des notes.

LES PROJECTEURS 2.2

REMARQUES PRELIMINAIRES 2.21

A moins d'indication contraire, tous les appareils dont le devis descriptif apparaît dans le tableau ci-dessous ne sont pas installés en permanence dans la classe-laboratoire d'histoire. On doit les déposer au centre audio-visuel de l'école (voir 2.512). Le professeur d'histoire inscrit sur une fiche de prêt le nom de l'appareil qu'il désire emprunter. Les seuls appareils en permanence sont les haut-parleurs et l'écran transparent.

TABLEAU DES DEVIS DESCRIPTIFS DES PROJECTEURS

x = nécessaire
R = installation possible d'un haut-parleur auxiliaire, d'un microphone et d'un combiné radiophone.

	RETRO-PROJECTEUR	PROJECTEUR A DIAPOSITIVES 35 MM	PROJECTEUR A FILMS FIXES	PROJECTEUR A MICROFILMS	PROJECTEUR OPAQUE (Episcopes)	PROJECTEUR 8 MM	PROJECTEUR 16 MM SONORE
Agréé par C.S.A.	x	x	x	x	x	x	x
Manipulation simple	x	x	x	x	x	x	x
Construction solide	x	x	x	x	x	x	x
Mécanisme silencieux	x	x	x	x	x	x	x
Poignées de transport (nombre)	2	1	1	1	1	1	1
Poids approximatif (lbs)	35	10	15	15	30	20	35
Housse ou boîtier de protection	x	x	x	x	x	x	x
Puissance minimum de la lampe (watts) (1)	1000	500	500	500	1000	500	750
Ventilation forcée	x	x	x	x	x	x	x
Réglage de la lampe indépendant du réglage de la ventilation forcée	x	x	x	x	x	x	x
Verre anticalorique devant la lampe					x		
Filtre de chaleur					x		
Verre de pression					x		
Lentille (pouces), écran à 12 pieds	22	3	3	-(4)	20	—	1
Lentille (pouces), écran à 32 pieds	—	8	6	-(4)	—	1	2 1/2
Protecteur de lentille	x	x	x	x	x	x	x
Objectifs variés							x
Projection verticale et horizontale			x	x			
Pointeur lumineux incorporé à l'appareil					x		
Système intégral de télécommande à la console (2)		x	x				x

(1) Pour tous les genres de projection, sauf dans le cas de la projection plein-jour où le projecteur est placé sur la console (voir 2.113.21).

(2) Comportant la mise au point, les marches avant et arrière et le contrôle de la lampe.

Marches avant et arrière	x	x	x			x	x
Déclenchement automatique à intervalles réguliers	x						
Images/seconde						16 et 24	16 et 24
Bobinage automatique						x	x
Magasin circulaire universel (3)	x						
Grandeur de bobine (pieds)					100	400	2000
Plateau de l'image (pouces)	10×10				10×10		
Passeur à diapositives (Passe-vues) (4)		x					
Accepte 100' microfilm 16 ou 35 mm			x				
Accepte microfilm 16 ou 35 mm sous fenêtres d'acétate			x				
Notice de fonctionnement en français sur l'appareil	x	x	x	x	x	x	x
Son magnétique						x	x
Tête inclinable	x						
Miroir parabolique	x						
Dévidoirs pour ruban acétate	x						
Lubrification permanente						x	x
Autres détails							R

Le rétroprojecteur 2.23

Devis descriptif : voir 2.22 2.231

Inconvénients : 2.232

La lumière qui passe par le plateau est très forte et affecte la vue du projectionniste. Aussi faut-il éviter de se servir du rétroprojecteur dans une salle obscure. Cet appareil répond d'ailleurs aux exigences de la projection plein-jour. 2.232.1

La tête du projecteur peut empêcher certains élèves de voir l'image projetée. Il y a différentes façons d'y remédier : 2.232.2

— en disposant la classe selon le plan « biface ». C'est la solution idéale, car la tête du projecteur ne se trouve pas dans le champ visuel de l'élève ; le projecteur est placé près de la table de démonstration, à une douzaine de pieds de l'écran. 2.232.21

(3) Pouvant recevoir des diapositives sous carton, sous verre ou sous monture métallique.

(4) Varie selon la grandeur de l'image. Plusieurs projecteurs à films fixes ont un dispositif pour recevoir le microfilm.

— en plaçant le projecteur sur une table basse et en orientant l'image vers le haut, près du plafond. Il faut corriger l'image trapézoïdale ainsi obtenue en utilisant un écran incliné. 2.232.22

L'expérience a démontré que les jeunes élèves se lassent de ce type de projection après quelques semaines. 2.232.3
Le professeur s'expose à un enseignement trop mécanique. 2.232.4

Nota bene : Malgré ces inconvénients, le rétroprojecteur demeure un instrument valable. Dans le domaine de l'histoire, une expérimentation psycho-pédagogique s'impose pour découvrir les multiples utilisations que l'on peut tirer de cet appareil aux différents niveaux d'enseignement.

Utilisation : 2.233

Sur un ruban acétate transparent monté sur dévidoirs, le professeur peut écrire un schéma de cours ou un tableau synoptique. Ce procédé s'avère très utile lorsque le professeur doit répéter la leçon plusieurs fois. 2.233.1

Avec différentes diapositives 10" × 10", il est possible de créer une certaine animation de l'image. 2.233.2

EXEMPLES :

— on peut superposer différentes frontières (v.g. l'empire colonial français en Amérique de 1608 à 1760) ;

— on peut projeter une carte muette. L'élève identifie certains éléments de la carte ; puis le professeur superpose les réponses exactes et les compare avec celles de l'élève ;

— l'évolution démographique ou économique d'un pays peut être illustrée à l'aide d'une série de graphiques.

Nota bene : S'il n'est pas nécessaire d'écrire sur l'image ou de créer une certaine animation, on devrait éviter l'utilisation du rétroprojecteur et le remplacer par le diascopie.

Le diascope (projecteur à diapositives 35 mm) 2.24

Devis descriptif : voir 2.22. 2.241

Utilisation : 2.242

Par son coût modique d'achat et d'opération, sa flexibilité et sa simplicité d'opération, le diascope constitue vraiment l'élément de base de l'équipement audio-visuel.

— La pellicule 35 mm en couleurs est d'utilisation courante. 2.242.1

— Dans plusieurs cas, le projecteur 35 mm devrait remplacer petit à petit : 2.242.2

— le projecteur à films fixes (voir 2.252)

— Le projecteur opaque (voir 2.272.2)

— le projecteur à microfilms (voir 2.262.2)

— le rétroprojecteur (voir 2.234)

— Dans une projection plein-jour avec écran transparent, le diascope sera constamment utilisé. 2.242.3

— On peut superposer deux images avec deux projecteurs 35 mm. En faisant alterner la lumière d'un appareil à l'autre, on crée un fondu enchaîné (v.g. la Rome moderne et la Rome antique). 2.242.4

— Il est possible de faire une projection sonore, en synchronisant un magnétophone avec le diascope (v.g. ciné-midi). 2.242.5

Le projecteur à films fixes 2.25

Devis descriptif : voir 2.22. 2.251

Utilisation : 2.252

La seule justification de l'emploi de ce projecteur est le grand nombre de films fixes en circulation. Le diascope peut remplacer avantageusement cet appareil. Si on doit utiliser cinq images sur cinq films différents, on doit procéder à cinq montages. Les professeurs qui font usage de films fixes ont de plus en plus tendance à les découper image par image et à les monter en diapositives pour les projeter dans un diascope 35 mm. L'argument que la leçon est complète sur un film fixe ne tient plus, car on obtient le même résultat avec une série de diapositives. Il faudrait demander aux différentes maisons d'édition d'abandonner le film fixe et de ne produire que des séries de diapositives de 35 mm.

Le projecteur à microfilms 2.26

Devis descriptif : voir 2.22. 2.261

Utilisation : 2.262

Dans la classe-laboratoire, l'utilisation de ce projecteur est très restreinte parce qu'elle s'applique à une particularité de l'enseignement de l'histoire. Actuellement, on peut se procurer, en bobines de 100 pieds, des microfilms (vieux journaux, manuscrits, gravures et estampes) en provenance de différents dépôts d'archives. Ce projecteur nous permet de montrer un de ces documents aux élèves : on peut engager le dialogue ou créer un débat. 2.262.1

Toutefois, le comité conseille au professeur qui fait un usage fréquent des mêmes documents filmés, de les monter en diapositives 35 mm. 2.262.2

Le projecteur opaque (épiscope).

Devis descriptif : voir 2.22. 2.271

Utilisation : 2.272

Il permet la projection de photographies, d'illustrations extraites de volumes, et d'autres pièces. La nécessité de plonger la classe dans l'obscurité complète milite contre l'utilisation du projecteur opaque. Aussi, il y aurait lieu de l'abandonner graduellement et de photographier les images au moyen d'un appareil 35 mm pour obtenir des diapositives. 2.272.1
2.272.2

Toutefois, ce projecteur reste utile dans un atelier d'élaboration de matériel si l'on doit agrandir ou reproduire un dessin sur carton. 2.272.3

Les projecteurs 8 mm et 16 mm 2.28

Devis descriptif : voir 2.22. 2.281

Utilisation : 2.282

— Le métrage peut être utilisé au début d'un chapitre pour en souligner l'importance ; 2.282.1

— une série de leçons peut très bien se terminer par un métrage qui vient faire la synthèse ; 2.282.2

— un métrage peut devenir le thème à exploiter durant une série de leçons où les différentes séquences sont analysées. 2.282.3

LE SON 2.3

Les haut-parleurs 2.31

Devis descriptif : 2.311

— Les haut-parleurs sont disposés en permanence à l'arrière de la classe (1). 2.311.1

Ces haut-parleurs, d'un diamètre minimal de six pouces, en position inclinée, assurent une excellente diffusion acoustique ;

il faut prévoir l'installation de connecteurs reliant tout l'appareillage du son à la console et aux appareils de la pièce contiguë ; 2.311.2

— il convient de recouvrir le plafond de carreaux acoustiques. 2.311.3

(1) « Cahiers de Clio », n° 31 pp. 74-75.

<i>Utilisation :</i>	2.312
Les haut-parleurs diffusent le son du radio, du phono, du magnétophone et celui du projecteur. Une qualité de son est essentielle pour un meilleur rendement pédagogique. Le haut-parleur incorporé aux différents appareils didactiques ne peut pas toujours diffuser le son à tous les coins de la classe.	2.312.1
Le magnétophone	2.32
<i>Devis descriptif :</i>	2.321
C'est un enregistreur-reproducteur monophonique à deux pistes, complet, avec amplificateur et haut-parleurs incorporés. Deux vitesses de défilement suffisent : 7½ et 3¾ po. sec. Cet appareil accepte des bobines de 7" de diamètre. Il comprend des sorties et entrées de microphone, de haut-parleurs auxiliaires et de radio-phono.	
<i>Utilisation :</i>	2.322
Le magnétophone est un appareil précieux pour le professeur d'histoire. Il peut être utilisé de diverses façons et en différentes occasions :	
Le professeur peut enregistrer des textes historiques. Il est préférable que l'enregistrement fasse entendre des voix autres que celle du professeur.	2.322.1
On trouve dans le commerce plusieurs enregistrements sur disques : textes, folklore, musique interprétée sur instruments anciens, reconstitutions historiques.	2.322.2
Or, les disques sont fragiles. De plus, il est difficile d'y localiser rapidement un passage particulier, ou de faire réentendre sur-le-champ un élément, une phrase par exemple, sur lequel on veut insister.	
Il y a donc avantage à mettre sur bandes magnétiques les enregistrements sur disques.	
Le professeur peut enregistrer des émissions de radio : discours, récits de voyages, interviews, débats.	2.322.3
Les élèves peuvent être initiés à l'enregistrement de la tradition orale. Ils recueillent, à l'aide du magnétophone, les témoignages d'hommes qui ont été les témoins ou les acteurs de certains événements de l'histoire. Exemple : la crise économique de 1929.	2.322.4
L'utilisation simultanée du magnétophone et du diascope permet des montages « SON ET IMAGE ».	2.322.5

LA RADIO ET LA TELEVISION SCOLAIRES

2.4

Il ne nous appartient pas de faire une étude sur les mérites de la télévision et de la radio au service de l'enseignement de l'histoire. Tous les éducateurs admettent que la télévision et la radio disposent de moyens techniques et d'effets humains permettant de réaliser des reconstitutions historiques qu'un professeur ou même un centre audio-visuel bien équipé ne seraient en mesure d'élaborer.

Inconvénients :

2.41

Il reste que ces deux moyens de diffusion et d'information sont difficiles à intégrer dans un programme scolaire. En effet, la télévision et la radio présentent deux caractères incompatibles avec l'activité de la classe : l'existence éphémère et la ponctualité.

Voici un exemple précis qui illustre bien ces deux inconvénients : un professeur qui reçoit normalement un groupe d'élèves de 9^e année à 8.30 heures, désire utiliser une émission qui est présentée à 10 heures. Que faire ? Chambarder l'horaire ? Ignorer l'émission ? ... Et si le professeur doit rencontrer plusieurs classes de même niveau, doit-il priver certaines classes de l'émission ?

Solutions :

2.42

Vues sous cet angle, la télévision et la radio scolaires placent dans un véritable imbroglio le responsable de l'horaire. Cependant, des solutions existent.

Dans le cas de la RADIO, les difficultés sont vite surmontées par l'utilisation du magnétophone. Rien de plus simple que d'enregistrer l'émission et de multiplier les copies si nécessaire.

2.421

Dans le cas plus complexe de la TELEVISION, puisqu'il faut ici conserver et l'image et le son, la solution est plus onéreuse et exige l'utilisation d'appareils complexes et coûteux et la collaboration d'un technicien. Dans les très rares endroits dotés de tels moyens, on pourra, à l'aide d'un magnétoscope, enregistrer intégralement l'émission télévisée ; le professeur peut alors l'utiliser à l'intérieur de son horaire normal autant de fois qu'il le désire. De plus, le professeur peut voir l'émission avant ses élèves et se préparer ainsi, plus adéquatement, à transmettre son enseignement.

2.422

Nota bene : Aussi longtemps que la majorité des écoles ne seront pas équipées d'un système de télévision en circuit fermé, pour pallier l'existence éphémère et la ponctualité de l'image, le film aura une utilisation nettement supérieure à celle de la télévision.

LE CENTRE AUDIO-VISUEL

2.5

Vu l'importance grandissante des techniques audio-visuelles dans l'enseignement, le comité est d'avis que la création de centres audio-visuels s'impose dans les écoles du Québec. Ces centres remplissent des fonctions essentielles.

2.50

Fonctions :

2.51

— Ils sont des ENTREPOTS où la majeure partie du matériel didactique est remise. Cette fonction du centre ne nécessite aucune précision, car elle est généralement reconnue.

2.511

— Ils assurent tous les PRETS de matériel et d'appareils. Il y a lieu d'attirer l'attention sur une modalité de ces prêts. Le professeur ne devrait plus transporter lui-même les différents appareils. Ce travail doit être effectué par un appariteur attaché au centre. On assure ainsi un meilleur contrôle et une plus longue conservation du matériel. Ce service de prêts permet aussi la compilation de statistiques essentielles.

2.512

On peut, par exemple, établir qu'un diascopie par deux classes est suffisant dans une école donnée. Le centre acquiert de nouveaux appareils à mesure que les besoins le justifient. C'est la raison pour laquelle le comité ne tient pas à la permanence des appareils dans les classes-laboratoires ; car le coût en serait prohibitif et souvent non justifié. Il n'est pas concevable que chaque classe soit pourvue d'un projecteur 16 mm sonore.

De plus, le comité a été étonné d'apprendre que, dans les régionales groupant UNE DOUZAINES D'ÉCOLES, le centre audio-visuel était localisé dans UNE SEULE ÉCOLE. Cette situation est ridicule. Lorsque le professeur, pour emprunter un rétroprojecteur, doit se déplacer et parcourir une dizaine de milles ; qu'il doit placer l'appareil et l'écran dans le coffre arrière de sa voiture, donner son cours puis rapporter le tout à la fin de la journée, il ne l'utilise que rarement ou pas du tout. De plus, le matériel se détériore rapidement au cours de ces déplacements.

— Les centres audio-visuels sont des lieux DE CONSULTATION POUR LES PROFESSEURS ET LES ÉLÈVES. Le professeur peut visionner un film avant ses élèves ; regarder un microfilm pour compléter son cours ; choisir certaines diapositives ; se familiariser avec le matériel récemment acquis par le centre. L'élève vient COMPLÉTER L'ENSEI-

2.513

GNEMENT QU'IL A REÇU EN CLASSE, en écoutant, sur disque ou sur bobine magnétique, une reconstitution historique ou une conférence ; en visionnant quelques diapositives ou un microfilm.

— Ils sont des **ATELIERS D'ELABORATION DE MATERIEL POUR LES PROFESSEURS ET LES ELEVES**. Le professeur photographie certains documents qui seront projetés ensuite en classe ; prépare des diapositives 10" × 10" pour le rétroprojecteur ; enregistre une conférence sur magnétophone. L'élève peut y compléter le dessin d'une carte historique avec un projecteur opaque ; confectionner une maquette ; dessiner un tableau-reportage ; tirer des épreuves photographiques en chambre noire. 2.514

— Ils sont des **CENTRES DE RECHERCHE PSYCHOPEDAGOGIQUE**. Le directeur du centre et les chefs de section des différentes disciplines devraient travailler en équipe à l'élaboration de nouvelles techniques et à l'expérimentation de nouvelles méthodes. Il serait souhaitable que de telles recherches soient entreprises, tous les ans, au niveau de chaque matière d'enseignement. 2.515

— Ils sont des **ATELIERS DE REPARATION**. 2.516

Nota bene : Si une école est pourvue d'un circuit fermé de télévision, les studios d'enregistrement et d'émission relèvent directement du centre audio-visuel.

Aménagement : 2.52

L'envergure d'un tel centre audio-visuel semblera utopique à plusieurs. Et pourtant, c'est la seule façon de revaloriser l'enseignement. L'aménagement du centre répondrait sensiblement aux fonctions énumérées plus haut. On doit prévoir :

— **POUR L'ENTREPOSAGE ET LE SERVICE DU PRET**, une grande salle avec quantité de tablettes ; 2.521

— **POUR LA CONSULTATION**, de petites salles de visionnement, d'audition et de lecture ; 2.522

— **POUR L'ELABORATION ET LA RECHERCHE**, des ateliers et des chambres noires avec tout le matériel requis ; 2.523

— **POUR L'ENTRETIEN ET LA REPARATION**, un outillage adéquat ; 2.524

— **POUR LES DEPLACEMENTS**, des tables roulantes et un ascenseur à proximité. 2.525

UNE UTILISATION CONCRETE DE LA CLASSE-LABORATOIRE

3

L'EXPERIENCE FAITE A SILLERY

Plusieurs personnes pourraient s'inquiéter à propos de l'utilisation réellement pratique d'une telle classe-laboratoire. Pour répondre à cette appréhension, le comité a décidé de présenter l'expérience tentée à l'école secondaire de Sillery, sur L'UTILISATION DE LA PROJECTION FIXE DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE.

CONDITIONS DE L'EXPERIENCE

3.1

— **LE MILIEU PHYSIQUE :** L'expérience se déroula dans une classe-laboratoire telle que décrite précédemment mais avec un inconvénient : la projection se faisait dans une demi-obscurité (voir 2.122.4). **3.11**

— **LE MATERIEL DIDACTIQUE :** tel que décrit dans les pages précédentes. **3.12**

— **LE NIVEAU D'ENSEIGNEMENT :** 7^e, 8^e et 9^e années.

— **LES CRITERES DANS LE CHOIX DES IMAGES :** **3.14**

— les images étaient de bonne qualité photographique ; **3.141**

— elles comportaient les éléments d'information nécessaires à l'explication de la notion à enseigner ; **3.142**

— le nombre d'images fut limité à quinze afin de ne pas sursaturer la leçon ; **3.143**

— les images devaient répondre aux besoins psychologiques et affectifs de l'enfant. **3.144**

DEROULEMENT D'UNE LEÇON-TYPE

3.2

Chaque leçon comprend quatre phases :

Phase de présentation **3.21**

But : **3.211**

Elle a pour but de donner à l'élève une idée du plan d'ensemble de la leçon.

Déroulement : **3.212**

— Le professeur fait la projection d'une séquence de 10 à 15 images échelonnées sur une durée de 3 minutes ; **3.212.1**

— une légende sonore vient expliquer chaque image (utilisation du magnétophone) ; **3.212.2**

— l'image précède et suit de quelques secondes la légende sonore ;	3.212.3
— le professeur, pendant ce temps, demeure dans une attitude silencieuse.	3.212.4
Phase d'explication	3.22
But :	3.221
Elle fournit les commentaires nécessaires à la compréhension de la leçon.	
Déroulement :	3.222
— Le professeur apporte, durant 20 minutes, une explication détaillée des points soulevés par chaque image en développant la légende sonore ;	3.222.1
— il utilise alors le matériel nécessaire à l'explication (tableaux, rétroprojecteur, etc.) ;	3.222.2
— l'élève prend en notes les commentaires explicatifs de la projection.	3.222.3
Phase de resynchronisation	3.23
But :	3.231
Elle remet dans une suite logique les éléments de la leçon qui ont été morcelés durant la phase d'explication.	
Déroulement :	3.232
Il est le même que celui de la phase de présentation, mais à un rythme plus accéléré : 2 minutes environ.	
Phase d'exploitation	3.24
Buts :	3.241
— Elle libère l'élève de l'influence de l'image ;	
— elle exploite immédiatement les connaissances nouvellement acquises ;	3.241.2
— elle replace la leçon dans l'ensemble de la matière afin de rétablir le lien historique avec les leçons précédentes.	3.241.3
Déroulement :	3.242
— Le professeur projette les images, mais sans légende sonore, cette fois ;	3.242.1
— l'élève doit retrouver la légende (le mot à mot n'est pas essentiel) ;	3.242.2
— l'élève reconstitue les grandes lignes de la leçon à partir de quelques images-clefs ;	3.242.3

— le maître vérifie la compréhension de l'élève par quelques questions de contrôle ; 3.242.4

— le maître peut soulever quelques problèmes connexes à la leçon ; 3.242.5

— les élèves engagent une discussion critique sur ces problèmes. 3.242.6

Complément pédagogique 3.25

Le professeur peut compléter une série de leçons sur un même sujet par la projection d'un film 16 mm (v.g. Champain 1603 — O.N.F.).

BIBLIOGRAPHIE DES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES 4

GENERALITES 4.1

LIVRES ET BROCHURES

- 1 *Les auxiliaires visuels et l'éducation de base*, Paris, UNESCO, 1952, 186 p.
- 2 « Civilisation de l'image ». *Recherches et débats*, cahier n° 33 (décembre 1960).
- 3 *Les groupes d'éducation populaire et les techniques audio-visuelles*, Paris, Etudes et documents d'information n° 25, UNESCO, 1958, 35 p.
- 4 « Les moyens audio-visuels ». *Documents pour la classe*, n° 97 (22 juin 1961).
- 5 *Moyens audio-visuels d'enseignement*. Paris, Centre audio-visuel de l'Association française pour l'accroissement de la productivité, 1953, 41 p.
- 6 *Les techniques audio-visuelles au service de l'enseignement*, Paris, Bourrellier, 1961, 224 p.
- 7 *L'utilisation de la documentation dans l'enseignement de l'histoire*. Paris, Dossiers documentaires, Institut Pédagogique National, 1958.

ARTICLES

- 8 GAUTHIER, C., « L'équipement électrique d'une salle de classe ». *Documents pour la classe*, n° 25 (décembre 1957) : 1-3.
- 9 LEFRANC, R., « La place des moyens audio-visuels dans l'éducation scolaire ». *Ecrans du monde* (avril-septembre 1961) : 29-40.
- 10 LEMAIRE, R., « L'enseignement de l'histoire à l'école primaire peut-il être rénové grâce aux aides audio-visuelles ? » *Documents pour la classe*, n° 13 (mars 1957) : 1-3.

LES TECHNIQUES AUDIO-VISUELLES

4.2

LIVRES ET BROCHURES

- 11 GAL, R., *L'utilisation du document dans l'enseignement de l'histoire*, Paris, Service de la recherche pédagogique, Centre national de documentation pédagogique, 1953, 27 p.
- 12 LO DUCA, J., *L'affiche*. Paris, P.U.F., 1951, 128 p.
- 13 MARECHAL, P., *L'initiation à l'histoire par le document. Expériences et suggestions*. Paris, 1965, 2 vol.

ARTICLES

- 14 CART, G., « *Les musées et l'enseignement* ». Bulletin de la Société française de pédagogie, n° 108 (1954) : 173-183.
- 15 GAL, R., « *L'utilisation active du document : Saint-Louis* ». Documents pour la classe, n° 6 (décembre 1956).
- 16 MARECHAL, P., « *Le musée scolaire historique et l'enseignement* ». Documents pour la classe, n° 28 (janvier 1958) : 1-6.
- 17 MARECHAL, P., « *L'utilisation du musée scolaire historique* ». Documents pour la classe, n° 29 (février 1958) : 1-6.
- 18 PERNOUD, R., « *Le service éducatif du Musée de l'histoire de France* ». Cahiers de l'Association des Amis du musée pédagogique (décembre 1955) : 2-5.
- 19 « *Le rôle des musées dans l'éducation* ». Paris, Revue analytique de l'éducation, 8 (1956), 27 p.
- 20 TROUX, A., « *Le document dans l'enseignement de l'histoire* ». L'information historique (mars-avril 1953) : 75.

LES PROJECTIONS FIXES

4.3

BROCHURE

- 21 COPPEN, H. et LEFRANC, R., *Les films fixes. Utilisation, évaluation et production*. Paris, UNESCO, Guides pratiques pour l'éducation extra-scolaire, n° 1, 1960, 57 p.

ARTICLES

- 22 DURE, L., « *La projection fixe répond-elle à nos vrais besoins ?* » Documents pour la classe, n° 32 (mars 1958) : 1-4.
- 23 FOURRE, P., « *Une méthode simplifiée de production de films fixes* ». Bulletin de liaison du Centre français d'études et d'information sur l'éducation de base (avril 1954) : 11-19.
- 24 MAUGE, M., « *La projection fixe* ». Enseignement audio-visuel (mai 1955) : 9-10.
- 25 MOUSSINAC, L., « *Emploi du cinéma et de la projection fixe dans l'enseignement de l'histoire de l'art* ». Bulletin de la Société française de pédagogie, n° 102 (1953).

- 26 NOZET, H., « *L'utilisation des vues diascopiques dans l'enseignement* ». UFOCEL-Informations (octobre 1949) : 4.
- 27 NOZET, H., « *Qu'est-ce qu'un film fixe ? Que peut-on attendre d'un film fixe ? Comment choisir un film fixe ? Comment utiliser un film fixe ?* » L'Education nationale, n° 1-4 (janvier 1954).
- 28 RIGAUD, M., « *La projection fixe et l'enseignement de l'histoire. Leçon-type : les invasions normandes* ». Bulletin du Centre d'enseignement audio-visuel d'Alger, n° 5 (1959) : 4-13.

LE CINEMA

4.4

LIVRES ET BROCHURES

- 29 MARTIN, M., *Le langage cinématographique*. Paris, Collection « Septième Art », Edition du Cerf, 1955, 268 p.
- 30 NOZET, H., *Film muet et film sonore. Etude de leur contribution respective à l'enseignement*. Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure, Centre audio-visuel, 1955, 15 p.
- 31 « *Pour une pédagogie du cinéma* ». Education et Cinéma, n° 1 (janvier 1954).

ARTICLES

- 32 CLEMENT, P., « *L'utilisation pédagogique des films* ». L'Education nationale (décembre 1959) : 4-6.
- 33 COCHIN, M., « *Quelques conseils pédagogiques pour l'utilisation du film dans la classe* ». Films et documents (novembre 1955) : 873-874.
- 34 DELIGNY, F., « *La caméra, outil pédagogique* ». Vers l'éducation nouvelle (octobre-novembre 1955) : 8-11.
- 35 DUCLAUX, R., « *Le film dans l'enseignement* ». Pédagogie, éducation et culture (mai 1956) : 403 ss.
- 36 GIRAUD, J., « *Psychopédagogie des moyens audio-visuels. L'utilisation des moyens audio-visuels. Compte rendu d'enquête. Les moyens audio-visuels proprement dits. I. Le cinéma* ». Bulletin de l'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie (mars-juin 1961).
- 37 GIRAUD, J., « *Le rôle du cinéma et de la télévision dans l'enseignement et dans la formation culturelle* ». Bulletin de l'Ecole pratique de psychologie et de pédagogie, n° 1 (1959) : 3-13.

LES MOYENS D'ENSEIGNEMENT ET DE REPRODUCTION SONORES

4.5

LIVRES ET BROCHURES

- 38 CADENET, M. De, *Votre magnétophone*. Paris, Editions L.E.P.S., 1957, 96 p.
- 39 HEMARDINQUER, P., *La nouvelle pratique des magnétophones*. Paris, Editions Chiron, 1956, 198 p.

- 40 IGOT, M.-J., *Le disque et son utilisation dans l'enseignement*, Paris, Guide du concert et du disque (1956), 91 p.
- 41 « *Pédagogie du disque* ». Bulletin de l'U.F.O.L.E.A. (mai 1955).

ARTICLE

- 42 DEVIGNE, R., « *Le folklore sonore pour l'intelligence de l'histoire générale* ». Bulletin de la Société française de pédagogie, n° 113 (1955) : 163-170.

LA RADIO ET LA TELEVISION

4.6

LIVRES ET BROCHURES

- 43 CASSIRER, H.-R., *La télévision et l'enseignement*, Paris, UNESCO, 1961, 292 p.
- 44 CLAUSSE, R., *L'éducation par la radio. Radio scolaire*, Paris, UNESCO, 1949, 72 p.
- 45 DIEUZEIDE, L., *Télévision et éducation. Une bibliographie sommaire*. Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure, Centre audio-visuel, Supplément 1959, 28 p.
- 46 LEBOUTET, L., *Recherches sur les émissions de télévision scolaire. I. L'influence de la structure de l'émission sur la structure du souvenir. Le rôle de la présentation des objets*. Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure, Centre audio-visuel, 1957, 12 p.
- 47 LEBOUTET, L., *Recherches sur les émissions de télévision scolaires. II. Le passage du concret à l'abstrait. Les procédés pédagogiques d'utilisation des émissions*. Saint-Cloud, Ecole Normale Supérieure, Centre audio-visuel, 1957, 17 p.
- 48 *Les programmes culturels radiophoniques. Quelques expériences*. Paris, UNESCO, 1956, 65 p.
- 49 *La radio et l'école. Rapport sur l'organisation de la radio scolaire dans divers pays*. Paris, UNESCO, 1949, 227 p.

ARTICLES

- 50 « *Télévision et éducation populaire* ». Cahiers d'études de radio-télévision, n° 21 (mars 1959).

CONCLUSION

Le comité d'étude a voulu établir, à l'intention des architectes, des administrateurs scolaires et des professeurs, une documentation pratique sur l'aménagement de la classe-laboratoire et sur l'utilisation rationnelle de l'équipement audio-visuel dans l'enseignement.

Pour ce faire, les membres ont cherché d'abord à décrire le milieu physique idéal dans lequel pourrait se donner la leçon d'histoire dans

l'enseignement secondaire. Les normes suggérées dans les pages précédentes ne sont qu'indicatives et n'engagent que la compétence des spécialistes chargés de la rédaction du présent guide pédagogique.

Après avoir franchi cette première étape, le comité compte entreprendre l'étude des aspects méthodologiques de la leçon d'histoire.

A cet effet, le comité dressera incessamment un inventaire critique du matériel didactique disponible ; il espère, de plus, recueillir maintes données pertinentes par l'étude des suggestions et des travaux que voudra bien leur communiquer toute personne intéressée à cette importante recherche pédagogique.

Denis VAUGEOI,
Division de l'Histoire.

LEÇONS-TYPES.

L'HOMME VIT EN SOCIÉTÉ URBAINE

LA CONDITION OUVRIÈRE DANS LA SOCIÉTÉ INDUSTRIELLE (XIX^e siècle)

Enseignement rénové — Degré d'observation, 2^e année

Elèves de 13-14 ans

I. Avant-propos

Cette leçon fait partie de l'étude du problème : *L'homme vit en société dans le milieu urbain*. Voici le plan élaboré par un groupe de travail :

I. LIEGE, AUJOURD'HUI

1. La répartition de la population urbaine en groupes sociaux
2. La participation de la population à la vie politique et culturelle

II. LIEGE, HIER

1. La société préindustrielle
2. La société industrielle

III. LE PHÉNOMÈNE URBAIN DANS L'ESPACE ET DANS LE TEMPS

Nous avons décidé d'amorcer l'étude de ce thème par l'exploitation du milieu dans lequel vivent nos élèves, c'est-à-dire par une étude schématique de la situation actuelle de Liège à différents points de vue : économique et social, politique et culturel.

Le fait d'aborder ici des notions politiques à l'occasion de l'étude d'un type de société étonnera peut-être. En effet, ces notions auraient pu être intégrées au problème *L'homme et l'Etat* qui fait également partie du programme de 2^e Rénovée. Mais, après avoir expérimenté l'année dernière *L'homme et l'Etat*, nous avons jugé préférable de ne plus l'étudier de façon systématique mais de l'approcher de manière occasionnelle, notamment lors de l'étude de la société urbaine. Pourquoi ? Les notions politiques sont fort complexes pour des enfants de 13 ans : elles leur sont plus aisément compréhensibles lorsqu'elles sont

étudiées sur le plan local et communal, de façon directe. Lors d'une visite de l'Hôtel de ville, ils peuvent rencontrer et interviewer des conseillers communaux.

Après avoir brossé un rapide portrait d'une ville actuelle, nous nous sommes tournés vers son passé afin d'essayer d'expliquer la situation présente. Nous avons étudié les aspects économiques, sociaux et politiques de Liège, ville médiévale. Pour le XIX^e siècle, notre étude a été axée principalement sur la condition ouvrière. En dernier lieu, le phénomène urbain a été examiné dans l'espace et dans le temps.

L'étude de la société industrielle nous a permis de faire un rappel de notions vues en 1^{re} année lors de l'exploitation des problèmes de *La Fabrication* et de *L'Habitat*.

La méthode employée peut bien entendu être le travail collectif de la classe sous la conduite du professeur, mais cette leçon nous semble très bien se prêter au travail en équipes. Les élèves disposent de feuilles stencillées reproduisant les différents textes suivis de questions guidant le travail. Les documents iconographiques n'ont pas été repris ici car ils avaient déjà été analysés lors de l'étude des problèmes de *La Fabrication* et de *L'Habitat*.

Les mots de vocabulaire sont notés dans un fichier, les principaux « faits » dégagés au cours des leçons sont situés sur la ligne du temps qui se trouve dans la classe et sur la ligne du temps individuelle des élèves.

La synthèse de la leçon se présente sous la forme de questions.

Cette leçon a été préparée par un groupe de professeurs fonctionnant dans différents établissements de la région liégeoise. Depuis deux ans, ils travaillent en commun à l'élaboration de leurs cours dans l'enseignement rénové.

II. Bibliographie

1. SOURCES IMPRIMEES

ARRIVABENE, J., *Considérations sur les principaux moyens d'améliorer le sort de la classe ouvrière*, 70 p., in-12, Bruxelles, Lelong, 1832.

Avis de la Chambre de Commerce de Liège sur le projet de loi relatif à la condition des classes ouvrières et au travail des enfants, 21 novembre 1849, publié avec l'*Avis sur l'avant-projet de loi relatif au travail des enfants dans les établissements industriels*, 45 p., in-8°, Liège, L. de Thiers et F. Lovinfosse, 1860.

BIGOT de MOROGUES, P.-M., *Du paupérisme, de la mendicité et des moyens d'en prévenir les funestes effets*, 649 p., in-8°, Paris, Dondey-Dupré, 1834.

- BRIAVOINNE, N., *Sur les inventions et les perfectionnements de l'industrie depuis la fin du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours*, dans *Mémoires couronnés par l'Académie Royale des Sciences et Belles-Lettres de Bruxelles*, t. 14, Bruxelles, Hayez, 1838.
- BURET, E., *De la misère des classes laborieuses en Angleterre et en France, de la nature de la misère, de son existence, de ses causes, de l'insuffisance des remèdes qu'on lui a apportés jusqu'ici*, dans *Economie Politique*, Bruxelles, 1842.
- Chambre des Représentants, session 1870-1871, *Documents relatifs au travail des enfants et des femmes dans les manufactures, usines, etc., en Belgique et à l'étranger*, Bruxelles, F. Gobbaerts, 1871.
- de BROUCKERE, Ch., *Lettre à M. le Comte Arrivabene sur la condition des travailleurs*, in-8°, Liège, Desoer, 1845.
- de GERANDO, J.M., *De la bienfaisance publique*, 2 vol., in-8°, Bruxelles, Hauman et Cie, 1839.
- DUCPETIAUX, Ed., *Des subsistances, des salaires et de l'accroissement de la population dans leurs rapports avec la situation économique des classes ouvrières en Belgique*, dans *Bulletin de la Commission de statistiques*, Bruxelles, 1855.
- DUCPETIAUX, Ed., *Du travail des enfants dans les mines et houillères de la Grande-Bretagne et de la Belgique, et de son influence sur leur santé et celle de cette classe d'ouvriers*, dans *Annales d'Hygiène publique et de médecine légale*, Paris, 1845.
- DUCPETIAUX, Ed., *Budgets économiques des classes ouvrières en Belgique*, dans *Bulletin de la commission centrale de statistiques*, 1855.
- DUCPETIAUX, Ed., *Le paupérisme en Belgique, causes et remèdes*, 87 p., in-8°, Bruxelles, A. Decq, 1844.
- DUCPETIAUX, Ed., *De la condition physique et morale des jeunes ouvriers et des moyens de l'améliorer*, 2 vol., in-8°, Bruxelles, Meline et Cie, 1843.
- ENGELS, F., *La situation de la classe laborieuse en Angleterre*, traduit et annoté par G. BADIA et J. FREDERIC, 411 p., in-8°, Paris, Editions sociales, 1960.
- FREGIER, H.-A., *Des classes dangereuses de la population des grandes villes et des moyens de les rendre meilleures*, 632 p., in-8°, Bruxelles, Méline, 1840.
- KUBORN, H., *Rapport sur l'enquête faite au nom de l'Académie Royale de Médecine de Belgique par la Commission chargée d'étudier la question de l'emploi des jeunes dans les travaux souterrains des mines*, dans *Bulletin de l'Académie de Médecine*, 1868.
- KUBORN, H., *Rapport sur le travail des femmes et des enfants dans les travaux souterrains des mines*, dans *Congrès international de bienfaisance de Bruxelles*, session de 1856, Bruxelles, 1857.
- MINISTERE DE L'INTERIEUR, *Enquête sur la condition des classes ouvrières et le travail des enfants*, 3 vol., in-8°, Bruxelles, Lesigne, 1846-1848.

Résultats de l'enquête sur la situation des ouvriers dans les mines et usines métallurgiques de Belgique, in-4°, Bruxelles, Bruylant-Christophe, 1869.

Travaux de la Commission Royale pour l'amélioration du sort des classes ouvrières et indigentes du pays, 224 p., in-8°, Bruxelles, Weissenbuch, 1847.

VILLERME, M., *Enquête sur le travail et la condition des enfants et des adolescents dans les mines de la Grande-Bretagne*, dans *Economie politique*, 1843, Bruxelles, 1851.

VILLERME, M., *Tableau de l'état physique et moral des ouvriers*, 2 vol., in-8°, Paris, Renouard, 1840.

2. TRAVAUX

a) Ouvrages

BERTRAND, L., *Histoire de la démocratie et du socialisme en Belgique depuis 1830*, 2 vol., in-8°, Bruxelles, Dechenne et Cie, 1906.

BONENFANT, P., *Le problème du paupérisme en Belgique à la fin de l'Ancien Régime*, Mémoires couronnés par l'Académie Royale de Belgique, t. 35, Bruxelles, 1934.

CHEVALIER, L., *Classes laborieuses et classes dangereuses pendant la première moitié du XIX^e siècle*, 561 p., in-8°, Paris, Plon, 1958.

CHLEPNER, B.-S., *Cent ans d'histoire sociale en Belgique*, 435 p., in-8°, Bruxelles, Institut de Sociologie Solvay, 1956.

DECAMPS, D., *L'évolution sociale en Belgique, ses péripéties au point de vue des classes ouvrières*, in-8°, Bruxelles, Bruylant-Christophe, 1900.

DOLLEANS, E., *Histoire du mouvement ouvrier*, t. I, 1830-1871, in-8°, Paris, A. Collin, 1946.

PIRENNE, H., *Histoire de Belgique*, 4 vol., 2^e éd., in-4°, Bruxelles, Renaissance du Livre, 1952.

RIGAUDIAS-WEISS, H., *Les enquêtes ouvrières en France entre 1830 et 1848*, 260 p., in-8°, Paris, P.U.F., 1936.

Septante-cinq années de domination bourgeoise (1830-1905), Gand, Conseil général du Parti Ouvrier Belge, 1905.

b) Articles de revues

DEVLEESCHOUWER, R., *Logique sociale et législation du travail en Belgique au cours de la première moitié du XIX^e siècle*, dans *Revue de l'Institut de Sociologie*, 1962.

GOTTSCHALCK, M., *Le pouvoir d'achat et la consommation des ouvriers belges à différentes époques*, dans *Revue internationale du travail*, 1932.

JULIN, A., *La condition des classes laborieuses en Belgique, 1830-1930*, dans *Annales de la Société scientifique de Bruxelles*, 1935.

TRICNAUX, Ch., *L'évolution du droit de vote en Belgique depuis 1830*, dans *Cahier de Clio*, n° 21, p. 112, Bruxelles, Labor, 1970.

3. MANUEL

MOREAU, G., *Histoire générale*, t. IV, Liège, Dessain, 1970.

4. RECUEIL DE TEXTES

DESCHAMPS, H.-T. et POULIGO, R., *L'époque contemporaine (1789-1870), Recueils de textes d'histoire*, publiés sous la direction de L. GOTHIER et A. TROUX, t. IV, Liège, Dessain, 1962.

III. Leçon

Texte 1

« Nous serons à Liège dans une heure. C'est dans ce moment-là que le paysage prend tout à coup un aspect extraordinaire... Ce sont les usines qui s'allument.

Quand on a passé le lieu appelé la Petite Flémalle, la chose devient inexprimable et vraiment magnifique...

Ce spectacle de guerre est donné par la paix ; cette copie effroyable de la dévastation est faite par l'industrie. Vous avez tout simplement là, sous les yeux, les hauts fourneaux de M. Cockerill.

Un bruit farouche et violent sort de ce chaos de travailleurs. J'ai eu la curiosité de mettre pied à terre et de m'approcher d'un de ces antres. Là, j'ai admiré véritablement l'industrie. C'est un beau et prodigieux spectacle qui, la nuit, semble emprunter à la tristesse solennelle de l'heure quelque chose de surnaturel. Les roues, les scies, les chaudières, les laminoirs, les cylindres, les balanciers, tous ces monstres de cuivre, de tôle et d'airain que nous nommons des machines et que la vapeur fait vivre d'une vie effrayante et terrible, mugissent, sifflent, grincent, râlent, reniflent, aboient, glapissent, déchirent le bronze, tordent le fer, mâchent le granit et, par moments, au milieu des ouvriers noirs et enfumés qui les harcèlent, hurlent avec douleur dans l'atmosphère ardente de l'usine, ... (Lettre de 1839). »

V. HUGO, *Le Rhin*, p. 58, Ollendorff, 1906.

- 1) Qui est Victor Hugo ? Quand a-t-il vécu ? A quel type de document avons-nous affaire ?
- 2) Quel phénomène ce texte illustre-t-il ?
- 3) Dans le cours de Première Rénovée, revoir le problème « La fabrication » et rechercher les caractères de ce phénomène.
- 4) Quel est le nouveau lieu de travail ? Caractérisez-le. Comparez-le avec l'atelier de l'artisan.

Texte 2

« Beaucoup d'ouvriers sont inscrits sur la liste des pauvres ; leur état d'indigence ne peut être attribué qu'à la diminution des salaires et aux charges qui résultent de l'entretien d'une nombreuse famille. On ne peut se faire une idée de la misère qui existe chez les ouvriers tisserands : leurs habitations sont mauvaises, étroites, malpropres et humides, et leur nourriture grossière, se composant de soupe et de mauvais pain de seigle, est souvent insuffisante : ils mangent tout au plus de la viande une fois par an, le jour de la kermesse. Le chef est souvent obligé de leur faire des avances d'argent, afin de les mettre à même de se procurer au moins les choses les plus nécessaires, telles que du pain et des pommes de terre. »

Enquête dans les établissements industriels du Brabant présentée par le conseil central de salubrité publique de Bruxelles, dans Enquête sur la condition des classes ouvrières, t. II, p. 528, Bruxelles, 1846.

Texte 3

« L'ouvrier des villes, cherchant à se loger au plus bas prix possible, choisit nécessairement sa demeure dans les rues les plus étroites ou dans les ruelles ou dans les impasses, que le soleil ne favorise jamais, ou presque jamais, de ses rayons, où l'air est corrompu et ne se renouvelle pas facilement, où la malpropreté du sol et les immondices que les habitants accumulent autour d'eux donnent lieu à des émanations de toute nature, émanations qui constituent de puissantes et permanentes causes d'insalubrité, etc. On conçoit que les habitations, construites dans de semblables localités, ne peuvent être que malsaines, et cependant nous n'avons pas encore énuméré toutes les causes d'insalubrité... Ainsi, le plus souvent, l'ouvrier ne possède qu'une seule pièce... qui sert à tous les besoins du ménage ; cette pièce, fréquemment trop exigüe pour le nombre de personnes dont se compose la famille, se trouve à l'étage ou au rez-de-chaussée... »

E. DUCPETIAUX, Budgets économiques des classes ouvrières en Belgique, dans Bull. commission centrale de statistiques, p. 283, Bruxelles, 1855.

Texte 4

« Le budget de l'ouvrier armurier, dont les éléments ont été recueillis avec le plus grand soin par M. le Colonel Frédéric, directeur de la fonderie de canons à Liège, présente en recettes la somme de 802,48 F qui se répartit comme suit :

Salaire du chef de famille	F 624
Salaire de la femme, ménagère	168,48
Secours du bureau en argent pour 3 mois d'hiver	6
Secours du bureau en vêtements	4
	802,48

Les dépenses strictement calculées comprennent :

Nourriture et accessoires pour le ménage, par semaine 18,54 F et par an	964,08
Logement, une chambre à 5 F par mois	60
Habillement de 6 personnes	128,72
Literies et paille	14
18 draps de ménage à 30 c	4,80
12 balais à 8 c et 1 manche	1,06
	1 172,66

Cette somme ne représente que les dépenses absolument indispensables pour l'existence. Si l'on y ajoute les articles également nécessaires ou utiles dont la famille doit se priver, on a un surcroît de dépenses de 130,54 F. »

E. DUCPETIAUX, *op. cit.*, p. 351.

Salaire journalier moyen :

Pour les hommes	F 1,56
les femmes	0,89
les garçons	0,56
les filles	0,55

E. DUCPETIAUX, *op. cit.*, p. 395.

Texte 5

« 10^e question : Quels avantages le fabricant trouve-t-il à employer des enfants de préférence aux adultes ?

Réponse : Les principaux avantages que les chefs de manufactures trouvent à employer des enfants de préférence aux adultes sont :

- a) de pouvoir leur accorder un salaire moins élevé ;
- b) de les employer à certains travaux manuels ou autres pour l'exécution desquels les enfants ont, suivant eux, une aptitude plus grande, comme, par exemple, de traîner des chariots dans les galeries basses des houillères à l'instar des bêtes de somme ;
- c) de leur permettre de vendre les produits manufacturés à bon marché ;
- d) de diminuer l'oisiveté dans laquelle croupissent les enfants des prolétaires ;

- e) d'offrir une ressource aux familles pauvres ;
- f) de laisser aux mères de famille plus de temps disponible pour vaquer à leurs occupations domestiques... »

Rapport de la Commission de l'Académie Royale de Médecine, dans Enquête sur la condition des classes ouvrières, t. II, p. 331, Bruxelles, 1846.

Texte 6

« Les industriels n'ont que deux choses en vue : la production et l'écoulement de leurs produits. Pour produire, ils ont des capitaux, des moteurs puissants, des machines et des bras à leur disposition. Pour écouler facilement leurs produits, ils doivent les fournir de bonne qualité, à un prix égal ou inférieur à celui des industries rivales, tant indigènes que de l'étranger. La concurrence étant actuellement poussée à ses dernières limites, et le prix des matières premières étant, à peu de chose près, le même pour tous, l'économie de travail a dû nécessairement porter sur les travailleurs. Le salaire d'abord a été réduit autant qu'il a été possible de le faire sans amener des perturbations dans l'industrie, des collusions parmi les ouvriers. Quand il n'a plus été permis de réduire un salaire que la cherté de la vie animale rendait à peine suffisant, les industriels ont cherché une compensation dans l'augmentation des heures de travail, soit en allongeant la journée, soit en diminuant le temps nécessaire au repos. »

Mémoire de la Commission médicale de la Province de Liège, dans Enquête sur la condition des classes ouvrières, t. III, p. 555, Bruxelles, 1846.

- 1) Quelles étaient les conditions de vie et de travail des familles ouvrières ? Recherchez d'autres éléments d'information dans le problème « L'habitat ».
- 2) Le salaire du père de famille était-il suffisant pour l'entretien du ménage ?
- 3) Citez les dépenses que vous jugez indispensables et qui ne sont reprises dans aucun document.
- 4) Quelles étaient les causes de la situation décrite dans les textes ?
- 5) Pourquoi les industriels emploient-ils des enfants de préférence aux adultes ?
- 6) Quelle distinction pouvez-vous établir entre les raisons avancées par les industriels ? Qu'en pensez-vous ?
- 7) Expliquez à l'aide du texte 6 ce qu'est un industriel.

Texte 7

« Les jeunes filles étant pour la plupart enfants de tisserands, les caves où se fait le tissage leur servent d'école ; elles travaillent dans ces endroits humides et malsains, depuis 7 h du matin jusqu'à 12 h et depuis 1 h jusqu'à 8 h et cela dès l'âge de 6 ans. Le mauvais air qu'elles

respirent continuellement, joint à leur position assise et plus ou moins courbée, ne peut manquer d'être funeste à leur santé et à leur croissance. Aussi, la plupart contractent des difformités et vieillissent avant le temps... »

Rapport et réponses de la Chambre de Commerce d'Anvers, dans Enquête..., t. I, p. LXI, Bruxelles, 1848.

Texte 8

Taille moyenne d'ouvriers dans la première moitié du XIX^e s.

	période	taille moyenne
Houilleurs	1819-1823	1,5368 m
	1839-1843	1,5877 m
Ouvriers de fabrique	1819-1823	1,6003 m
	1839-1843	1,6065 m
Cloutiers	1819-1823	1,5669 m
	1839-1843	1,5867 m

Mémoire de la Commission médicale de la Province de Liège, dans Enquête..., t. 3, p. 509.

Texte 9

« Sur 1.000 ouvriers des deux sexes, employés dans ces ateliers, il y en a 648 qui ne savent ni lire ni écrire, 249 qui savent lire seulement ou lire et écrire imparfaitement, et 103 seulement ou un dixième qui savent bien lire, écrire et calculer.

Si l'on prend à part les ouvrières, on en trouve sur 1.000, 722 qui ne savent ni lire ni écrire, 228 qui savent seulement lire ou lire et écrire imparfaitement, et 50 ou un vingtième seulement, qui savent lire, écrire et calculer. »

Rapport de la Commission, dans Enquête..., t. I, p. VI, Bruxelles, 1848.

- 1) Quelles sont les conséquences de ces conditions de vie et de travail ?
- 2) Quels seraient les remèdes à apporter à ces conditions ?

Texte 10

Réponse de la Chambre de Commerce de Liège au premier projet de loi qui tente de réglementer le travail des ouvriers et de limiter le travail des femmes et des enfants :

« (La Chambre de Commerce) estime que la loi qu'on propose serait inopportune... Qu'elle irait directement à l'encontre du but qu'elle veut atteindre, en détruisant les éléments de travail, en dépouillant les familles ouvrières de salaires indispensables à leur existence. Qu'in-

juste à l'égard des industriels en général, cette loi deviendrait, pour plusieurs d'entre eux, une cause de perturbation et de ruine, vu qu'elle déplacerait et aggraverait les conditions de production...

» La Chambre répudie cette loi, parce qu'elle implique, pour les industriels, un blâme aussi injurieux qu'immérité, et qu'elle se prêterait, dans son application, à d'intolérables vexations. Elle répudie cette loi, parce que, désastreuse pour l'ouvrier, elle porterait une liberticide atteinte à son autorité de père et à sa dignité de citoyen... »

Avis de la Chambre de Commerce de Liège sur le projet de loi relatif à la condition des classes ouvrières et au travail des enfants, 21 nov. 1848, Liège, 1860.

- 1) A quoi s'oppose la Chambre de Commerce de Liège ?
- 2) Qui la compose à votre avis ?
- 3) Quels sont les arguments avancés ?

Texte 11

« Art. 5. — Il est défendu à tout fabricant, entrepreneur, chef d'atelier, maître ou artisan quelconque, d'employer aucun ouvrier non porteur d'un livret en règle, et ils sont tenus, quand les ouvriers sortent de chez eux, d'inscrire sur le livret un congé portant acquit des engagements des ouvriers, pour autant que ces engagements aient été remplis. »

Loi du 10 nov. 1845, dans Enquête..., t. I, p. 17, Bruxelles, 1848.

- 1) Qu'est-ce qu'un livret d'ouvrier ?
- 2) Expliquez son but ?

Texte 12

« Toute coalition de la part des ouvriers pour cesser en même temps le travail dans certains ateliers, empêcher de s'y rendre, et d'y rester après certaines heures, et en général pour suspendre, empêcher, enchérir les travaux, sera punie d'un emprisonnement d'un mois au moins et de 3 mois au plus. Les chefs ou moteurs seront punis d'un emprisonnement de 2 à 5 ans. »

G. MOREAU, o. c.

- 1) Qu'interdisait-on aux ouvriers ? Pourquoi ?
- 2) Maintenant, ce droit existe-t-il ? Comment l'appelle-t-on ?

Texte 13

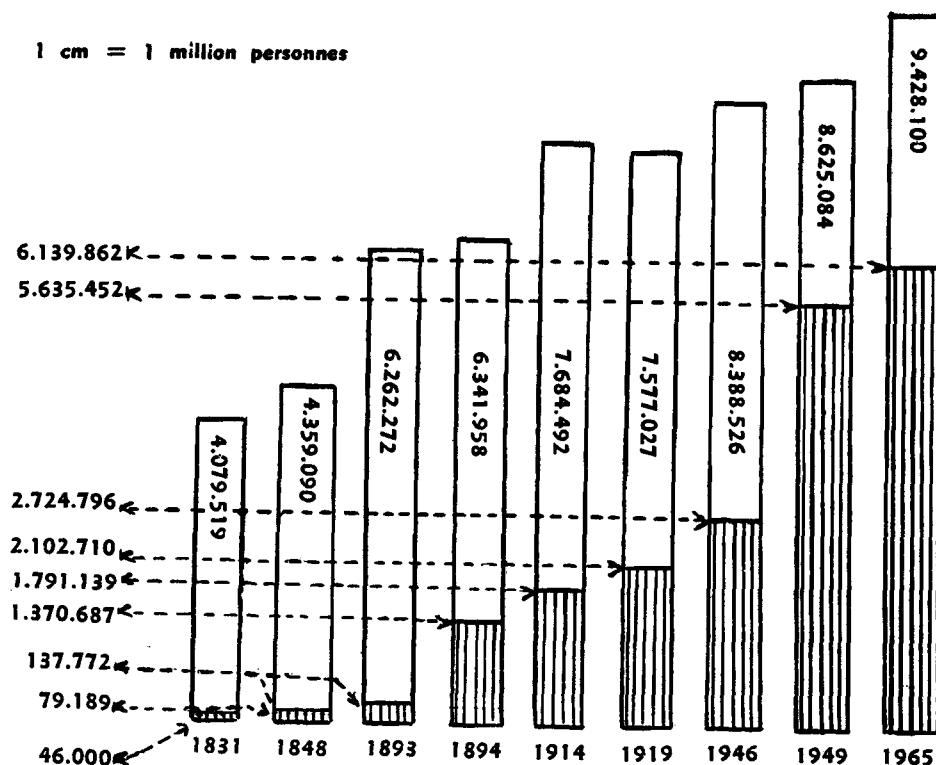
« Art. 47. — La Chambre des Représentants se compose de députés élus directement par les citoyens payant le cens déterminé par la loi électorale, lequel ne peut excéder 100 florins d'impôt direct, ni être au-dessous de 20 florins. »

Extrait de la Constitution belge (1831).

GRAPHIQUE.

EVOLUTION DU NOMBRE D'ELECTEURS

1 cm = 1 million personnes



Dans TRICNAUX, Ch., *L'évolution du droit de vote en Belgique depuis 1830*, dans *Cahiers de Clio*, n° 21, p. 112, Bruxelles, Labor, 1970.

- 1) Les ouvriers sont-ils représentés au Parlement ? Pourquoi ? Conséquences ?
- 2) D'après les documents, quelles sont les raisons qui ont empêché les ouvriers d'améliorer leur condition ?
- 3) A quelle partie du graphique, les textes étudiés se rapportent-ils ?

Questions résumé

- 1) Citez les deux classes caractéristiques de la société industrielle ?
- 2) Quelle classe sociale est avantagée par ce système économique et politique ? Justifiez votre réponse.
- 3) Situer les notions essentielles sur la ligne du temps.

Maggy HODEIGE
Denise LAMBRETTE
Annie LEBoulle-PAIROUX
Marèse NIHANT-DEJAEGER

Lily ROCHETTE-RUSSE
Nicole SABATIER-ENGLEBERT
Rose-Marie THIRRIARD-MEUNIER
France VAN SANTBERGEN.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

PSYCHOLOGIE

ET ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE (1)

I. Après un aperçu historique de la question, l'auteur fixe les problèmes qui se posent dans ce domaine, en interrogeant les élèves eux-mêmes et au vu de leurs réactions, elle arrive à un ensemble de questions :

- l'histoire est-elle encore aimée des élèves ?
- qu'en comprennent-ils et par quelle voie ?
- y a-t-il des domaines historiques pour lesquels l'intérêt des élèves est spontané, et d'autres qui les bloquent ?
- de même, quelle est leur réaction vis-à-vis de telle ou telle période de l'histoire ?
- les élèves reçoivent-ils en dehors de l'école une information historique, et par quelles sources ?
- qu'est-ce que l'élève moyen comprend à l'histoire ?
- comment se présente la compréhension historique selon les diverses classes d'âge ?
- quelles sont à ce propos (intérêt, compréhension) les différences selon les types d'élèves ?
- y a-t-il différence quant à la psychologie des sexes ?
- quel rôle joue l'anecdote dans la compréhension historique ?
- quelles sont les racines de cette compréhension ?
- peut-on en connaître les voies et quelles sont-elles ?
- peut-on observer chez les élèves, à côté de la compréhension, un comportement, une conscience historique ?
- quelles conséquences tirer des conclusions de cette enquête pour l'enseignement actuel de l'histoire ?

II. Analyses d'enquêtes faites auprès des élèves, dont il ressort :

1. Nos élèves aiment moins l'histoire que ceux des générations précédentes, mais cette discipline reste bien cotée (de la quatrième à la septième place sur vingt).

(1) KUPPERS Waltraut, *Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts*, Berne et Stuttgart, Huber-Klett, 1966.

2. On voit que l'étude des personnalités marquantes, de l'Antiquité, du Moyen-Age, de l'événement historique est préférée.
3. L'histoire de la culture est également bien vue ; la politique et l'actualité n'intéressent que les classes d'adolescents (15 ans et plus).
4. Les filles préféreraient, à tout âge, l'histoire des personnes, alors que l'intérêt pour l'histoire contemporaine est plutôt le fait des garçons les plus âgés ; pas de différences dues au sexe pour l'histoire de la culture.
5. On rencontre plus d'intérêt pour les personnes dans les écoles primaires et professionnelles ; et pour l'Antiquité dans les gymnases. L'intérêt pour l'événement est caractéristique des écoles moyennes (les Mittelschulen pourraient correspondre aux classes G du C.O.)
6. Les différences de catégories d'écoles, et celles entre garçons et filles sont peu importantes. Un véritable intérêt pour l'histoire s'éveille dans les degrés 10 à 12 (15 à 17 ans).

III. Analyse de la connaissance historique des élèves, d'où on conclut :

1. Les sources extra-scolaires d'information historique sont nombreuses : jusqu'à 11 ans, le milieu familial, puis principalement le livre. Radio, émissions scolaires et films prennent leur importance à partir de cet âge. En retrait : journaux, illustrés, amis, clubs de jeunesse, instruction religieuse ; chez les plus âgés : théâtre, expositions. Les musées sont nommés à tous les degrés comme sources, mais sans grand intérêt...
2. L'enquête porte sur un questionnaire (50 questions) corrigé selon un système 3 points.
 - 0 : pas de réponse, ou faux
 - 1 : incomplet
 - 2 : correct

De cette manière, il était possible de différencier catégories d'écoles, types d'élèves, âges, sexe. Les questions ont trait à l'histoire allemande, mais sans tenir compte de l'avance des élèves dans le programme.

3. L'enquête révèle un développement des élèves analogue pour les degrés 6 à 12 (11-17 ans), et les différences ne se montrent que par niveaux de connaissances acquises. Les Mittelschulen et les Gymnases ne sont pas spécialement différenciés en moyenne, mais individuellement. Il n'y a pas de grosses différences dues au sexe, et au degré 12 un grand rapprochement. Indépendamment des écoles, âges, sexe, la connaissance des faits historiques semble être pratiquement la même.

IV. Analyse de la compréhension de l'histoire.

Nous nous demandons si l'élève utilise ses connaissances historiques et les structures dans son esprit.

a. Compréhension à partir du contenu.

Nous avons vu que les élèves ont des affinités avec ce qui est personnel ou technique. D'autre part, il est clair qu'ils n'ont qu'une compréhension diffuse de ce qui dépasse l'individu : structures sociales, gouvernementales, politiques, etc.

1. Les élèves comprennent le portrait, l'action derrière les personnes, et l'objet leur sert de compréhension spatiale. Ils sont tournés aussi vers le changement technique et la compréhension des croyances, conclusion : ces diverses formes de compréhension qui sont aussi celles de l'adulte doivent être utilisées dans l'enseignement.
2. Il semble par contre que la compréhension du collectif échappe à l'élève jeune, car elle est relationnelle. Elle nécessite une faculté d'abstraction qui n'apparaît qu'à la fin de la période de scolarité obligatoire. Mais on ne peut développer cette faculté que si, dès le jeune âge, le maître a su éveiller l'intérêt des élèves dans les domaines spontanément aimés.

b. Compréhension formelle.

L'anecdote joue au début un rôle de premier plan. Elle est prise pour fait jusqu'au sixième degré ; dès le septième degré, elle est comprise comme exemple. A douze ou treize ans, l'élève peut acquérir une « double » compréhension ; les différents aspects de la réalité historique lui deviennent accessibles. (A un degré plus ou moins déterminé par le niveau de l'entourage). Compréhension uni — ou pluri — dimensionnelle est un bon critère du niveau de l'élève. Aux degrés 5 et 6, la compréhension temporelle est très peu sûre et dépend beaucoup du milieu. « Attitude - nous » et conscience historique sont parallèles.

Les élèves sont un peu comme les adultes de peuples sans conscience temporelle, et il faut leur présenter l'histoire comme on le ferait à ces peuples. Le sens de la vie (histoire, existence) que l'enfant rencontre autour de lui dans son jeune âge est essentiel.

V. Réponses.

En conclusion, l'auteur voit dans l'enseignement de l'histoire un problème de « transposition ». Elle pense qu'on peut transposer le passé dans le présent, en racontant une histoire toujours présente, comme le fait par exemple la Bible. On peut aussi transposer le rationnel dans l'émotionnel. C'est-à-dire que partout où cela est possible, il faut placer

le fait historique dans un contexte humain et d'action, qui a pour nos élèves un fort contenu émotionnel.

Enfin, il faut transposer l'abstrait dans le concret ; donc, éviter de parler par abstractions, mais plutôt « individualiser le collectif ». Il ne serait pas faux de personnaliser un fait historique, voire d'en faire une allégorie...

L'enseignement de l'histoire devrait profiter de ces motivations. Il ne faut pas oublier non plus que la méthode et la structuration de l'enseignement dans cette discipline ont un autre aspect qu'en mathématique, par exemple. L'histoire éveille un intérêt pour l'humain et s'adresse au caractère de l'élève plutôt qu'à son intelligence.

Même si, dans les conclusions apportées à cette étude on s'éloigne d'un sens orthodoxe de l'histoire, l'auteur pense que l'essentiel, même transposé, sera conservé : un intérêt pour l'histoire.

Mais, bien entendu, on doit revenir à une explication rationnelle dès que cela est possible, selon le domaine envisagé et l'âge des élèves.

O. REGUIN.

NOTES et glanures

MANUELS ET RECUEILS DE TEXTES

GLENISSON, J., DAY, J., *Textes et documents d'histoire du moyen âge, XIV^e-XV^e siècle*, I. Perspectives d'ensemble - les crises et leur cadre, S.E.D.E.S., Regards sur l'histoire, n° 14, Paris, 1970.

Les XIV^e et XV^e siècles sont à la mode et c'est tant mieux. Cette période, qui, par certains aspects, est si bouleversée, sera de jour en jour plus accessible grâce à la multiplicité des publications de ce genre. Le premier volume envisage les aspects démographiques, les conséquences des guerres et des mouvements migratoires (1350-1450). Nous retrouvons une fois encore la sombre trilogie médiévale : la faim, la peste et la guerre. Les documents, sauf exception, sont essentiellement européens et même français. Aux yeux des auteurs, cela s'explique pour deux raisons : la notion de moyen âge est une notion essentiellement européenne, deuxièmement, la France traduit au mieux la variété des aspects des différentes crises du bas moyen âge. Ces textes, destinés aux étudiants, ne contiennent pas de conseils pour leur utilisation, mais des modèles d'explication. Trois cas ont fait l'objet d'une étude explicative : le problème démographique (étude de la peste et de ses conséquences à Orvieto) ; la crise de subsistance (interdiction de transport des blés à Poitiers) ; la guerre à travers les lettres de défi, en Italie.

De plus en plus, on en vient à réviser la notion de siècles catastrophiques. Ces documents ne minimisent pas les crises ; ils ne nient pas la gravité de la situation, mais permettent d'en donner une vision plus nuancée.

P.B.

MATHIEU, J.-L., *Initiation aux faits économiques et sociaux, classe terminale*, T. I, II, III : Croissance et développement, Paris, Nathan, 1969, 1970, 1971.

Les 3 tomes publiés par les éditions Nathan terminent la série considérable d'ouvrages consacrés à l'initiation aux faits économiques et sociaux.

La croissance en économie capitaliste (T. I) et en économie socialiste (T. II), les problèmes de la croissance économique des pays peu développés (T. III), constituent une première étude accompagnée de textes, de graphiques, de photos et de sources bibliographiques.

Le dernier tome traite des structures et des changements sociaux, des relations internationales et aborde des réflexions générales sur la croissance économique ; ces réflexions apportent une conclusion d'ensemble aux problèmes abordés par les ouvrages de cette remarquable collection.

De précieux instruments pour les professeurs d'histoire qui y trouveront une approche économique, sociologique, juridique, culturelle permettant d'aborder l'étude des relations entre les sociétés.

A.G.

Revue d'histoire des textes, publication de l'Institut de recherche et d'histoire des textes, éditions du Centre national de la recherche scientifique, Paris, 1971.

Un premier volume vient de sortir sous l'égide d'une équipe résolue à étudier la tradition d'œuvres écrites, manuscrites ou imprimées, antérieures à l'an 1500, tant en langues grecque, latine, romanes, orientales. Elle exclut tout ce qui est histoire littéraire, artistique, paléographie ou codicologie.

Le caractère technique de cette revue, son objet spécialisé en font assurément un instrument précieux, mais dont la lecture n'apportera pas directement aux enseignants des données utiles au renouvellement de leurs cours dans le secondaire. Elle apportera par contre beaucoup au renouvellement des sources de l'information.

R.V.S.

HISTOIRE ECONOMIQUE

LOMBARD, Maurice, *Monnaie et Histoire d'Alexandre à Mahomet*, Etudes d'économie médiévale I, Ed. Mouton & Co, Paris - La Haye, 1971, 36 FF.

Volume initial d'une série d'études publiées par la section des Sciences Economiques et Sociales de l'Ecole Pratique des Hautes Etudes, l'ouvrage de Maurice Lombard est édité à titre posthume.

Il est divisé en deux parties : la première, rédigée par A. Miquel d'après les notes bibliographiques de l'auteur, consiste en une liste des sources orientales et occidentales relatives à l'histoire économique du monde musulman dans ses débuts (VIII^e-XI^e s.). C'est un répertoire méthodique très complet (734 ouvrages cités) et fort pratique (suivi d'un index alphabétique).

La deuxième partie a été achevée par C. Klapisch et P. Braunstein d'après les notes laissées par l'auteur ; c'est elle qui a donné son titre à l'ouvrage tout entier.

M. Lombard aborde l'étude monétaire et économique du Moyen Âge par la zone orientale, c'est-à-dire le monde musulman, négligeant ainsi la filiation romaine qui faisait jusqu'ici l'objet des préoccupations quasi exclusives des historiens.

L'économie de l'Europe occidentale, en raison surtout de la fuite de l'or vers le Proche-Orient était retournée, dès la fin de l'Empire romain, à une « économie-nature ». Si elle est revenue progressivement à partir du IX^e siècle à une « économie-argent », c'est en grande partie, montre l'auteur, grâce à l'influence arabe.

Or, la technique économique du monde musulman est fille de la technique grecque ; c'est pourquoi M. Lombard s'y réfère en guise d'introduction, mais en centrant son intérêt sur une époque charnière : celle d'Alexandre (milieu du IV^e s. avant J.-C.).

M. Lombard procède par degrés : il étudie d'abord le phénomène monétaire en soi et illustre son exposé de nombreux tableaux et schémas très suggestifs : routes du commerce, mines et métaux monétaires, diffusion du monnayage... Ce faisant, il établit des relations d'une part entre l'abondance ou le manque de métaux précieux, la circulation monétaire ou la thésaurisation et d'autre part le développement de la production et des échanges.

Puis, après avoir établi la carte monétaire du monde antique à la veille des conquêtes musulmanes, il confronte les situations avec les faits et sa synthèse, qui porte sur les VIII^e et IX^e siècles, est alors prodigieusement intéressante.

Nous apprenons ainsi que l'injection continue et progressive de l'or dans le monde musulman accélère son développement commercial et économique avec, pour l'intérieur, une série de conséquen-

ces sociales comme par exemple : la hausse des prix qui profite aux classes marchandes, l'influence sur le milieu palatin des banquiers et de leurs techniques monétaires, le renouveau urbain et l'effacement du cadre domanial entraînant le déclin de l'aristocratie foncière et la misère du peuple des campagnes.

M. Lombard montre comment, au contraire de l'Europe occidentale et de l'Empire byzantin, la force économique du domaine musulman lui viendra de l'absence de féodalité et pourquoi le monde arabe, depuis le VIII^e jusqu'au IX^e siècle représente un des plus grands moments de l'histoire du mouvement urbain, nettement antérieur à celui de l'Occident, qui en sera d'ailleurs influencé.

En effet, le numéraire musulman va bientôt sortir de son univers (sans qu'il s'épuise pour cela, en raison de l'arrivée continue de métal frais). Ce retour de l'or (dinar) et de l'argent (dirhem) provoquera à Byzance, pays de transit, un regain d'activité économique dès le IX^e siècle, et, aux IX^e et X^e siècles, le même regain en Occident ; car, malgré toutes sortes d'interdits (qui ont souvent influencé le jugement des historiens plus que les faits), l'Occident se fera pour les Musulmans ce qu'il avait été pour les Romains : le fournisseur de nombreuses denrées de nécessité (esclaves anglo-saxons et surtout slaves, bois de construction navale, étain, armes) et même de denrées de luxe (fourrures).

À la faveur de ces échanges, on assiste à une rentrée progressive de l'or en Europe, et M. Lombard en arrive à la conclusion que dès la fin du VIII^e siècle, le dinar musulman domine les marchés commerciaux de l'Occident et que la monnaie byzantine s'aligne sur la musulmane par le relèvement du titre du nomisma (= besant d'or) pour obtenir la parité avec le dinar ; il ajoute que Charlemagne semble obéir au même souci dans sa réforme monétaire : il aurait relevé le poids du denier, et en conséquence de l'antique livre romaine, pour tenir compte du change avec le dinar.

La conviction que la monnaie musulmane est à l'époque le pivot d'un vaste système de monnaies liées entre elles me paraît cependant relever un peu trop du domaine de l'hypothèse ; en effet, le principe de la réforme monétaire de Charlemagne reste encore mal connu : on ne

sait exactement ni quand, ni pourquoi, ni de combien l'empereur releva le poids de la livre. Quant au réveil économique de l'Occident, selon toutes les apparences, il reste lent et la circulation monétaire très faible jusqu'au IX^e siècle. « Economie de subsistance » plutôt que retour à « économie-argent ».

Cette seule réserve *in fine* n'atténue en rien les mérites de l'ouvrage qui est extrêmement intéressant, car il apporte des vues originales sur des faits qui, jusqu'ici, semblaient aux Européens trop extérieurs pour avoir retenu toute l'attention qu'ils méritaient : le renouveau d'intérêt pour le monde musulman a pour heureux effet de les remettre en lumière.

Marc BAR.

MAGALHAES-GODINHO, V., *L'économie de l'empire portugais aux XV^e et XVI^e siècles*. Paris, S.E.V.P.E.N., 1969.

Ce très gros ouvrage est destiné à éclairer le rôle des facteurs économiques dans la naissance des grandes découvertes portugaises des XV^e et XVI^e siècles. Etant donné la difficulté de réaliser seul une telle recherche, l'auteur a dû limiter ses efforts et s'est attaché plus spécialement à deux grands problèmes : les métaux monétaires et notamment tous les problèmes de l'or et de l'argent, le second problème étant celui des épices.

Les grandes découvertes ont créé de nouveaux circuits vers l'Afrique de l'or et des esclaves et vers l'Asie des épices et de la soie. L'aventure paraît d'autant plus extraordinaire que, au début du XV^e siècle, le Portugal ne comptait qu'un million d'habitants. Les Portugais n'en exerceront pas moins l'hégémonie sur l'Océan Indien et sur l'Atlantique sud. Ils auront le monopole de la route du Cap et du trafic du Mozambique et de Malacca. Un nombre considérable de documents, de monnaies, de cartes, de dessins ainsi que de très nombreux tableaux concernant la production, les mouvements monétaires, les prix et quantités d'épices achetées, etc., ainsi que six cartes complètent cette étude capitale en ce domaine. Rappelons l'intitulé de ces cartes : le Portugal économique au XVI^e siècle, les métaux monétaires et les monnaies 1520-1530, l'Afrique du Nord-Ouest à la fin du XV^e et au XVI^e siècle, or et épices, Or et épices en Afrique orientale au XVI^e siècle, Or et épi-

ces en Insulinde au XVI^e siècle, Production et circulation des épices en Inde, XVI^e siècle.

P.B.

PELOT, P.-L., *Sidérurgie frontalière, Bon Port, 1623 - Pontarlier 1820*, Genève-Paris, Publication de l'école des sciences sociales et politiques de l'université de Lausanne, 1971.

Deux études relatives à des complexes industriels de la région jurassienne, Bon Port et Pontarlier. Le premier site est étudié en fonction d'un document assez extraordinaire retrouvé par hasard par l'un des multiples chercheurs des sociétés d'archéologie locales. Il s'agit d'un état des lieux, dressé par notaire en 1623, d'un complexe rassemblant une raffinerie, une scierie, une maréchalerie et des moulins. Dans la région jurassienne, on trouve des traces de métallurgie dès l'époque de la Tène. Sa présence est signalée dans les vallées jusqu'au XV^e siècle. Vers la fin du XVI^e siècle, au moment des guerres de Bourgogne, elle émigre vers le haut Jura. Les marchands protestants genevois investissent dans la métallurgie en vue d'assurer le ravitaillement de la ville en fonte et en fer ouvrables. Grâce à ces hommes politiques, marchands et industriels, la vallée de Joux passe dans la zone économique genevoise. En 1623, Bon Port constitue une agglomération d'une dizaine de bâtiments (cinq usines actionnées par 10 roues à eau, deux entrepôts et une maison de maître de forge). Par certains côtés, la machinerie est à l'avant-garde, ce qui tendrait à prouver que cette installation était un investissement industriel considérable, au XVII^e siècle. Mais à la fin du siècle, les inondations et le mauvais entretien ruinent Bon Port qui disparaît en 1882. A l'analyse du texte, l'auteur a joint des photos, un lexique des termes techniques locaux et le texte du constat notarial. La deuxième étude est une enquête gouvernementale vaudoise concernant l'opportunité de la remise en exploitation des mines de fer du Jura vaudois et la construction éventuelle d'un nouveau haut fourneau (1808-1821).

Mais ces deux complexes ne peuvent vivre qu'en s'assurant des capitaux, des débouchés et des matières premières au-delà des frontières politiques.

Deux études locales que l'on pourrait mettre en rapport avec des problèmes similaires de nos régions.

P.B.

HASQUIN, Hervé, *Une mutation, le « Pays de Charleroi aux XVII^e et XVIII^e siècles, aux origines de la révolution industrielle en Belgique*, Bruxelles, Institut de Sociologie de l'U.L.B., Etudes d'histoire politique, économique et sociale, 1971, 383 pp. in-8°, 2 cartes hors texte, 13 graphiques, bibliographie, index.

Dans cet ouvrage, l'auteur démontre que le pays de Charleroi connaît une croissance industrielle importante au XVIII^e siècle et que celle-ci, accompagnée de mutations importantes, est vraiment au point de départ de la révolution industrielle dans cette région du Hainaut. Selon un plan très logique, il étudie le cadre général, les causes de la mutation, la croissance industrielle et la population. Le pays de Charleroi étudié par l'auteur n'est pas aussi large qu'on pourrait l'imaginer à l'heure actuelle (des localités comme Gosselies ou Fontaine-l'Évêque n'y figurent pas), mais il a été fixé d'après des critères économiques de l'époque de son étude. Il s'étend sur des localités des Pays-Bas autrichiens et de la principauté de Liège. Après l'établissement du cadre de son étude, l'auteur envisage les causes de la mutation. Il souligne l'importance du charbon qui était utilisé non seulement dans diverses industries mais aussi dans les fonderies (mélangé avec le charbon de bois). Les voies de communication ont joué un grand rôle dans le développement industriel, particulièrement la chaussée de Charleroi à Bruxelles (vers 1720), à laquelle viendront se joindre une série de routes régionales. Les privilèges douaniers et fiscaux favorisent aussi Charleroi et sa région, de même que l'absence de corporations. Le rôle des capitalistes (les Desandrouin, les Chapel, les Pulsant...) n'est pas négligeable. Leurs capitaux s'investissent dans divers secteurs et certains (tels les Desandrouin) réalisent déjà des concentrations de type vertical (charbon, métallurgie, verrerie). Les capitaux sont d'origine diverse (foncière, commerciale).

Sous l'influence du capitalisme (sociétés anonymes), la gestion des charbonnages est confiée à un personnel technique

et administratif approprié. Dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, de nombreuses fusions de sociétés se réalisent. La modernisation technique se fait sentir dans tous les secteurs, mais surtout dans l'industrie charbonnière avec l'introduction des machines à feu. L'auteur fait d'ailleurs une mise au point très utile sur la diffusion des pompes à feu en Europe et particulièrement en Belgique. L'industrie sera le plus souvent regroupée dans des fabriques à côté de l'industrie à domicile qui subsiste dans la clouterie, et partiellement dans le textile. Le nombre d'ouvriers employés par exploitation est variable dans tous les secteurs. Les grosses entreprises emploient une centaine d'ouvriers et plus, mais les petites n'en occupent parfois que quelques-uns. La croissance industrielle au XVIII^e siècle est surtout spectaculaire pour le charbon, la métallurgie ou la verrerie, mais elle apparaît dans tous les secteurs (textile, tabac, sel, poterie). La conjoncture favorable du XVIII^e siècle (à partir de 1735 avec une accélération à partir de 1760) est opposée aux difficultés du XVII^e siècle. Charleroi va devenir une ville industrielle et la partie autrichienne de sa région se développera plus que la partie liégeoise à cause des privilèges et du réseau routier. La démographie est étudiée avec soin et prudence. L'auteur fait apparaître le développement d'une agglomération sous l'influence de l'industrie, la hausse de la fécondité et de la natalité au XVIII^e siècle (surtout en milieu ouvrier où l'enfant est accueilli comme une source de richesse), l'immigration dans les régions industrialisées. C'est d'ailleurs pourquoi la partie autrichienne, plus industrialisée, connaît une croissance de population plus rapide. Le pays de Charleroi présente donc un bel exemple de mutation économique et sociale dans les Pays-Bas du XVIII^e siècle ; le développement de cette époque est au point de départ de la révolution industrielle dans cette région.

L'ouvrage est fondé sur une étude critique et attentive de nombreux documents que l'auteur utilise judicieusement. Ce très bon livre est indispensable aux professeurs d'histoire à cause des nombreux documents cités (notamment 23 pièces justificatives), de ses graphiques très suggestifs et de son argumentation sur les origines de la révolution industrielle.

J.-P. D.

BOUVIER, Jean, *Systèmes bancaires et entreprises industrielles dans la croissance européenne au XIX^e siècle*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 27, p. 46-70, Paris, Colin, 1972.

Le développement des institutions, des réseaux, des types de banque, accompagne la croissance industrielle. Il accompagne aussi le développement économique. Le jeu de la banque et du crédit est cependant ambigu : tantôt il joue le rôle de moteur, tantôt de frein, mais la liaison avec le mouvement économique est de nature. La profession bancaire est toutefois plus souple que l'activité industrielle, d'où les diverses formes que prend la première, soit en modifiant ses politiques, soit en s'attachant à « tout faire ».

Vis-à-vis de l'industrie, deux types se constituent. Le premier *anglo-français*, caractérisé par une grande division des fonctions et du travail entre les institutions bancaires. A noter que l'autofinancement industriel est une dominante dans le modèle anglais. Le second, *continental* pour ne pas dire *allemand*, mais qui, en réalité, repose sur l'exemple donné par la *Société générale de Belgique* créée en 1822, type de banque mixte mélangeant affaires ordinaires, « grosses affaires », court, moyen, long termes, crédit classique, prises de participations, opérations de banque, opérations de Bourse, banque de dépôt, banque d'affaires, etc.

La distinction ci-dessus peut se nuancer selon trois optiques : un cas britannique, à confondre avec le premier ci-dessus, un cas français, davantage axé sur les grands établissements de crédit nationaux et internationaux, un cas continental, où un engagement industriel ferme unit les grandes sociétés industrielles aux grandes banques « à tout faire ». Soulignons encore que les banques belges furent les premières à pratiquer la véritable politique industrielle tournée principalement vers les transports, les charbonnages, la métallurgie, moins le textile.

Des conditions historiques différentes expliquent les types *anglo-français* d'une part, *continental* de l'autre. Celui-ci correspond davantage aux pays qui ont un retard historique à combler.

Le capitalisme n'a pas encore livré tous ses secrets. Le capitaliste fait le capitalisme, mais jusqu'où va sa liberté ?

R.V.S.

BARDET, J.P., CHAUNU, P., DESERT, G., GOUHIER, P., NEVEUX, H., *Le bâtiment enquête d'histoire économique XIV^e-XIX^e siècle*, t. I, *Maisons rurales et urbaines dans la France traditionnelle*, Contribution du Centre de recherches d'histoire de l'Université de Caen, Publication de l'E.P.H.E., 6^e section : sciences économiques et sociales, série *Industrie et artisanat*, t. VI, Paris-La Haye, Mouton, 1971.

Quand l'histoire utilise les méthodes récentes des sciences, toute une nouvelle vision répond à la problématique sans cesse plus riche par laquelle les historiens interrogent le passé. L'étude collective, consciencieuse, originale, bourrée de cartes, de diagrammes, de graphiques, de tableaux, que voici en constitue une éclatante démonstration.

Quoi de plus banal qu'une maison pour celui qui est bien logé ? La routine n'efface-t-elle pas jusqu'à la perception du cadre de vie au demeurant ? Et cependant, la maison, n'est-ce pas le lieu privilégié de la vie sous quelque forme qu'elle présente : minable, plantureuse, agressive, quelconque ? En Europe, la civilisation traditionnelle a été la civilisation du foyer, trait d'union entre les générations.

La vision que nous avons aujourd'hui du bâtiment ancien est adultérée par la survivance des spécimens les plus solides ou les plus remarquables, les plus prestigieux. Ce type de construction n'a jamais dans l'ensemble représenté que moins de 3 à 4 % de la masse globale de l'industrie du bâtiment. C'est donc sur le toit de tous que cette enquête s'est rabattue.

Il est frappant de constater combien, jusque bien avant dans la révolution industrielle, l'industrie du bâtiment courant reste engagée dans des modes archaïques traditionnels de gestion, voire de techniques de construction. Jusque vers 1870, la construction rurale domine par le volume la construction urbaine. Jusque vers 1800, elle représentait 80 à 90 % du total.

Nous passerons sur l'originalité de la définition et de l'interprétation des sources de cette recherche pour passer aux conclusions provisoires, vu le stade actuel. En Europe, l'industrie du bâtiment est la première activité non agricole dans l'économie traditionnelle. En 1890, elle est rattrapée par le textile, ensuite seulement

par la métallurgie, demain par l'électronique sans doute. En France, la permutation textile bâtiment se place entre 1870-1890, en Angleterre plus tôt. Un haut niveau du bâtiment accompagne nécessairement le démarrage et les premières étapes de l'industrialisation, en liaison avec l'exode rural, l'investissement en moyens de production, l'essor démographique. L'augmentation des loyers lance la construction, le tassement de la population entraîne la baisse des loyers et l'arrêt de la construction. Le phénomène est observable en France jusqu'à la fin du XIX^e siècle. Le taux de croissance faible du bâtiment est commandé par le faible dynamisme de la population française à cette époque. De 1814 à 1894, l'indice passe de 2,5 % à 0,2 %.

La technique, par ses caractères, entraîne des implications secondaires. Ainsi, la France méditerranéenne passe du torchis à la pierre. Elle n'a pas de bois. Elle construit durablement pour un entretien minime. Malgré l'influence romaine, la pierre ne l'a emporté que très lentement, au XIX^e-XX^e siècle, pour les quatre cinquièmes de la France. Le bois reste dominant dans bien des sites non résidentiels dans les pays de l'Est, du Nord, en Amérique comme en Europe. L'habitat traditionnel culmine au XVIII^e siècle, mais il n'a pas détrôné encore l'habitat primitif : huttes, gourbis, trous couverts, les « tanières » de La Bruyère, la Gaule chevelue en quelque sorte !

La construction de pierre l'emporte sur la construction de bois. On imagine mal aujourd'hui l'importance du métier des charpentiers, mais on comprendra mieux maintenant le respect envers les maîtres-maçons détenteurs des « secrets diaboliques » de l'équilibre des pierres entassées. Le bois cependant pousse à mieux résoudre certains problèmes techniques, celui du chauffage par exemple. Cela aurait-il stimulé le génie inventif des pays du Nord ?

La ville construit plus léger que la campagne, mais à partir du XIX^e siècle, la construction en dur l'emporte. Or, l'investissement de base, l'entretien et la croissance peuvent se limiter à 1,1 % de la valeur du capital immobilier par an. On comprend dès lors la sensibilité de ce secteur aux fluctuations économiques à court terme. On stoppe d'abord le bâtiment lorsqu'il faut faire des économies, d'où l'adage « Quand le bâtiment va, tout

va ! ». Est-il dès lors paradoxal que le secteur du bâtiment soit, spécialement au XIX^e siècle, à la tête de la contestation sociale ?

Dans l'espace clos des Temps modernes, les profits éprouvent des difficultés à s'investir. Dans les pays protestants, dès le XVI^e siècle, on investit dans l'alphabétisation, mais on investit fréquemment dans la construction en lourd, capital durable, gain de santé, gain de pouvoir, gain de puissance, perte de mobilité toutefois et finalement entrave au progrès. Soulignons cependant la liaison de l'édification de la maison traditionnelle aux progrès des moyens de transport, avec les mêmes archaïsmes dans les modèles.

Est-il trop audacieux de lier le poids de la construction à la rapidité de l'évolution : maisons légères, pays de progrès technique, maisons lourdes, pays de tradition ?

Les études contenues dans ce premier volume posent un problème passionnant dans un domaine que d'aucuns traitent de « terre-à-terre », mais qui fait partie de ce quotidien dominateur que l'historien « rénové » tend à faire percevoir.

R.V.S.

LACROSSE, Jacques et DE BIE, Pierre, *Emile Bernheim, histoire d'un grand magasin*, Editions Labor (coll. Ceux d'hier et d'aujourd'hui), Bruxelles, 1972, 255 pages.

Les auteurs nous racontent dans cet ouvrage bien documenté, très clair, non dépourvu de pittoresque et d'anecdotes, l'histoire d'un personnage, Emile Bernheim, et d'une entreprise, l'*Innovation*. Ces deux éléments se confondent dans tout le livre : les succès et les difficultés de l'un sont ceux et celles de l'autre.

Nous pouvons suivre l'évolution de l'*Innovation* depuis sa création jusqu'à nos jours, jusqu'à sa fusion avec le *Bon Marché*. Ce grand magasin a traversé des périodes noires pour lui : la grande crise, la présence de concurrents anciens et nouveaux (il est intéressant de voir la création de *Sarma* et la riposte de l'*Inno* et du *BM, Priba*), la lutte entre le grand et le petit commerce, la guerre et la reprise de l'après-guerre, les échecs de toute tentative d'implantation de l'*Inno* à l'étranger, le tragique incendie du siège

de la rue Neuve en 1967 dont chacun se souvient encore. Mais ce livre souligne aussi l'histoire d'une irrésistible ascension d'un grand magasin. Parallèlement, nous sont présentées les idées, les projets, les réalisations, la vie de l'homme d'affaires E. Bernheim dont l'importance dans la vie économique belge est grande.

D'autres problèmes actuels sont encore soulevés dans ce livre tels la naissance des hypermarchés, le destin de la fusion Inno-BM...

F.S.

LEIF, J. et VALOT, Cl., *Instruction civique : initiation à la vie active*, Paris, Nathan, 1970, et LEIF, J. et GRIMAL, H., *Instruction civique, notions sur les structures économiques du monde actuel*, Paris, Nathan, 1967.

Le premier ouvrage présente, sous une forme volontairement simplifiée, une initiation à la vie économique et sociale. La matière est organisée autour de cinq thèmes : économie, emploi, sécurité, démographie et valeurs. Chaque thème proposé comporte des schémas, dessins, textes essentiellement centrés sur la France. A cela s'ajoutent des suggestions de travaux ultérieurs. L'ouvrage destiné aux classes terminales étudie des notions relatives aux structures économiques du monde actuel : rapports entre entreprises et Etat, formes d'entreprises industrielles et commerciales. Ces notions, en les simplifiant, peuvent être introduites dans les cours de formation optionnelle économique-sociale ou servir de base à des travaux d'actualité dans les matières complémentaires de la première année du cycle d'orientation.

P.B.

TEMPS MODERNES

MOUSNIER, R., *La plume, la faucille et le marteau*, Paris, P.U.F., coll. Hier, 1970.

Il n'est pas prudent de se laisser influencer par le titre de l'ouvrage. Celui-ci, composé de divers articles publiés dans différentes revues et, de ce fait, difficilement accessibles, a pour but l'analyse des institutions de l'Ancien Régime français par rapport aux structures de la société. Dans l'exposé préliminaire, l'auteur expose un système d'analyse qualitative avant l'exploitation de données statisti-

ques. En une première partie, il fait l'analyse des valeurs de la société de l'Ancien Régime (quatre articles : Saint Bernard et Luther, comment les Français du XVII^e s. voyaient la constitution, les idées politiques de Fénelon, l'opposition politique bourgeoise à la fin du XVI^e et au début du XVII^e siècle, à travers l'œuvre de Louis Turquet de Mayerne).

Dans la seconde, le développement de l'Etat moderne (ce qu'était Paris capitale politique, le rôle du conseil du roi à la mort de Henri IV jusqu'en 1660, la prise de pouvoir de Louis XIV, les intendants dans les provinces). La troisième partie présente les réactions des gouvernés face à la montée de l'Etat (la Fronde et les causes de ce mouvement à Paris en 1648, les soulèvements populaires avant la Fronde et avant le traité de Westphalie).

L'ouvrage ne manquera pas de retenir l'attention par les développements divers et nouveaux qu'il donne de la société et des institutions de l'Ancien Régime.

P.B.

LAPEYRE, Henri, *Charles Quint*, coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1971.

Entre d'une part la vision dantesque de la monarchie universelle, gage de paix et de stabilité dans la conception chrétienne et médiévale de l'Etat, d'autre part, l'idée espagnole de la croisade contre les infidèles, l'illustre fils des Habsbourg se débat dans le tourbillon de l'histoire « qui le condamne à la solution du moment, au compromis inévitable et nécessaire » (F. Braudel).

Personnage complexe donc que ce prince du Nord placé jeune à la tête d'un héritage fabuleux qu'il s'emploie avec obstination à maintenir sous la houlette de sa famille sans trop sacrifier à ses principes ; personnage aussi complexe qu'est varié son patrimoine familial. Sans l'or et l'argent des Amériques, il n'aurait pu développer la grande politique impériale dont les dépenses sont couvertes par les avances des banquiers d'abord allemands (Fugger, Welser), puis génois.

La rivalité des Habsbourg et des Valois, la lutte contre les infidèles, les diverses régions de l'Empire : Espagne, Italie, Pays-Bas, Franche-Comté, Saint-Empire, Nouveau Monde fournissent autant de chapitres considérés surtout du point de vue du souverain. Rien n'est pratique-



ment dit des Etats autrichiens tôt abandonnés à la gestion de son frère Ferdinand. Un bon aide-mémoire conventionnel, mais à utiliser avec la contrepartie relative aux aspects locaux de chaque région.

R.V.S.

HELIN, Etienne, *La stratification des sociétés d'Ancien Régime*, dans *Tijdschrift voor geschiedenis*, t. 84, pp. 291-305, Groningen, 1971.

Voici, dans le cadre d'un fascicule de ce périodique consacré à « Stratification sociale et mobilité dans le passé » qui mérite grande attention, quelques pages denses et nuancées, que nos collègues devraient lire avec profit. Que de fois nous adoptons, pour décrire la société, des termes admis au plan scolaire sans trop avoir pris soin de nous assurer de leur contenu précis ; nous conservons des perspectives traditionnelles sans avoir assez réfléchi à leur valeur, sans nous aviser qu'elles résultent de généralisations incompatibles avec la complexité sociale d'Ancien Régime, voire d'aujourd'hui. Ainsi en est-il de la stratification sociale qui, dans nos habitudes, ne tient pas assez compte des rôles et statuts des individus d'un même groupe, des situations particulières ou ambiguës, de la mobilité sociale, des attributs individuels, du pouvoir et du savoir des personnalités, des modes de vie significatifs... On n'a pas assez sollicité certaines séries de documents : chronique de gens modestes, théâtre dialectal, proverbes et chansons populaires, sémantique des termes sociaux, révoltes, discriminations sociales, tous éclairages dont la diversité accroîtrait la profondeur du champ social que nous devons essayer de fixer. L'auteur le note bien : « Les difficultés que suscite la stratification ne sont qu'un cas d'espèce du problème crucial et permanent qu'est la généralisation dans les sciences humaines » (p. 303). Force est donc de recourir aux mesures quantifiées qui permettront d'atteindre cette généralisation d'une manière valable. Mais il faut rappeler que l'historien « est mieux placé que quiconque pour mettre en évidence l'érosion des structures ou les surprises du devenir » (*Ibidem*). Et l'auteur d'appeler de ses vœux des équipes pluridisciplinaires qui, en études régionales bien choisies, étudient des exemples significa-

tifs. En classe comme ailleurs, un bon exemple vaut mieux que de longs discours.

J.D.

CAZAUX, Yves, *Mémoires et autres écrits de Marguerite de Valois, la Reine Margot*, coll. « Le Temps retrouvé », Paris, Mercure de France, 1971.

Les mémoires doivent être pris avec prudence. Ceux de la Reine Margot ne sont pas exempts de lacunes ou de défauts. Rédigés une trentaine d'années après les faits qu'ils relatent et qui vont de 1559 à 1582, ils procurent du moins une lecture agréable. Le style en est souple et la langue commode, les notes explicatives de l'éditeur, amples, corrigent opportunément certains oublis ou négligences.

On sera frappé par l'esprit de famille qui se dégage de cette vie orageuse avec ses petites mesquineries, sa puissance affective, sa violence passionnelle. On comprend mieux le drame de Catherine de Médicis, mère attentive, soucieuse de sauvegarder l'héritage de ses enfants dans un siècle de férocité intolérante, obligée de s'insinuer entre deux fronts de tempêtes qui s'acharnent à les broyer, pourchassés par la tuberculose qui les mine, et les prend un à un.

La nuit de la Saint-Barthélemy est relatée à la Stendhal, impressions fugitives d'un acteur involontaire emporté dans le tumulte : un inconnu dont on sauve la vie, une victime pourfendue à ses pieds, les supplications des uns, les justifications des autres, rien sur Henri de Navarre, son abjuration, il est des circonstances que l'on tait entre époux, même séparés. Margot conserve son amitié, sinon sa fidélité.

Le voyage aux eaux de Spa est une pièce d'anthologie du genre picaresque. Il s'en dégage une atmosphère d'aventure, d'humour, de gaieté dans l'appréhension qui en dit long sur la force de caractère d'une jeune princesse ballottée de ville en château, de barque en chariot, de cheval en litière, blousant les uns, flattant les autres, menant à bien la mission secrète prescrite par son jeune frère, François d'Anjou. Liège y apparaît comme une métropole plus grande que Lyon, où la vie est belle... et les eaux de Spa efficaces contre l'érysipèle !

R.V.S.

FURET, F., e.a., *Livre et société dans la France du XVIII^e siècle*, t. II, Paris-La Haye, Mouton, 1970.

Comme il apparaissait déjà dans le premier volume, nous sommes ici en présence des résultats d'une enquête menée d'un point de vue de la sociologie historique des mentalités collectives, ainsi que de la sémantique historique. La matière première est fournie par les livres publiés en France au cours du XVIII^e siècle. Le livre, comme objet, est le signe de multiples activités et de nombre de relations. Ainsi, il témoigne d'un message, de sa formulation, des conditions de celle-ci, de la manière dont il est reçu, accepté ou rejeté.

De 1779 à 1789, les permissions de rééditer s'adressent à des libraires provinciaux à concurrence de 96 %. De même, dans les milieux considérés comme moteurs de l'illuminisme, les idées doivent être considérées comme un ensemble à l'intérieur duquel les intérêts individuels sont alimentés de manière très diversifiée. Le poids des structures étatiques, à travers l'intendant et les mécènes locaux, est plus pesant dans les Académies de province qu'à Paris. Vingt-cinq pour cent des Encyclopédistes seulement sont académiciens. Ainsi, le dynamisme des lumières n'est-il guère que le fait d'une avant-garde. L'inertie reste la dominante avec le poids des traditions, la paresse intellectuelle, la quiétude du conformisme de la « majorité silencieuse », silencieuse parce qu'elle n'a rien à dire, rien à dire parce qu'elle ne pense pas ! La vision donnée comme historique d'un XVIII^e siècle dynamique, se transforme ainsi en une *vision idéologique* des Lumières. Montesquieu, dont nos manuels nous rebattent les oreilles comme symbole du XVIII^e siècle pensant, n'est réédité que deux fois entre 1779 et 1789, en tirage limité (3.000 ex.). Les almanachs et les livres de dévotion connaissent dans certains cas plus de cinquante éditions dans le même laps de temps avec des tirages de plus de 100.000 exemplaires.

L'analyse sémantique de la notion d'historie vue à travers les titres des ouvrages, lui donne une signification bien plus proche de la définition traditionnelle du *Dictionnaire de Trévoux*, basée sur la matière historique et l'opposition vrai ou faux, que de la définition novatrice de l'*Encyclopédie*, donnée par Voltaire, axée

sur le mode de savoir. L'analyse sémantique confirme ici l'analyse sociologique. Elles contribuent l'une et l'autre à cerner une réalité plus complexe.

R.V.S.

BERCHET, Jean-Claude, *Mémoires de la Comtesse de Boigne, née d'Osmond, récits d'une tante*, t. I, *Du règne de Louis XVI à 1820*, t. 2, *De 1820 à 1848*, coll. « Le Temps retrouvé », Paris, Mercure de France, 1971.

Une plume vive et tranchante, un ton enjoué, un jugement sensé, capable d'autocritique, un souci d'objectivité limitée aux faits vérifiables, donnent à ce document une valeur de témoignage unique. Il traduit l'égoïsme, la vanité, la vacuité, l'aveuglement, l'ignorance d'une caste déchirée par ses mesquineries sous le dehors de sentiments de loyalisme monarchiste. L'auteur, femme d'esprit, cultivée, mal mariée, très introduite dans les milieux de la cour de France et des cours d'Angleterre et de Russie, s'identifie tout entière avec la classe aristocratique dont elle sait cependant souligner les travers, les extravagances, les inconsciences. En étendant à la totalité du champ historique une vision purement mondaine, elle préfigure tout un aspect du génie de Marcel Proust auquel elle fournit un modèle. Quelle maîtrise pour camper un personnage, donné comme sympathique, mais que l'on écorche à vif :

« Qui aurait osé accuser la Reine de France de se vendre pour un collier, si l'on ne l'avait pas vue autour d'une table chargée d'or et aspirant à en gagner à ses sujets ? Sans doute, elle y attachait au fond peu de prix ; mais, quand on joue, on veut gagner et il est impossible d'éviter l'extérieur de l'apreté... Mais, si la Reine n'aimait pas le jeu, pourquoi jouait-elle ? Ah ! c'est qu'elle avait une autre passion, celle de la mode. Elle se paraît pour être à la mode, elle faisait des dettes pour être à la mode, elle jouait pour être à la mode, elle était esprit fort pour être à la mode, elle était coquette pour être à la mode. Etre la jolie femme la plus à la mode lui paraissait le titre le plus désirable ; et ce travers, indigne d'une grande reine, a été la seule cause des torts qu'on a si cruellement exagérés. » La description de la vie du haut clergé, celle du *coucher* de Louis XVI, les

réflexions des tantes de Louis XVI, mille autres notations constituent une fresque bien propre à faire comprendre l'effondrement d'une société minée de l'intérieur et insensible à son propre ridicule.

R.V.S.

Collection *Monde et Histoire*, Ed. Larousse, Paris, 1971.

A la fin 1971, la librairie Larousse a lancé une nouvelle Collection *Monde et Histoire*, dirigée par Daniel Moreau.

A l'occasion d'un grand événement, chaque volume traite de l'ensemble de l'actualité internationale dans les divers domaines de la politique, de la science, de la vie économique et sociale, de la littérature et des beaux-arts, de la vie quotidienne.

Le premier volume : *Le monde autour de 1492* est consacré à la découverte de l'Amérique.

L'événement lui-même : « Ch. Colomb découvre l'Amérique sans le savoir », est très largement décrit et remarquablement illustré.

Des chapitres annexes traitent des autres voyages (ceux de Gama, Cabral, Cabot...), des actualités internationales de 1480 à 1500 (Europe, Asie, Afrique noire), de la vie quotidienne (habitat, mobilier, vêtements, les loisirs, médecine), des contemporains célèbres (L. de Vinci, Botticelli, J. Bosch, Memling, Dürer, Ph. de Commines, Josquin des Prés, Pic de la Mirandole...).

Cette nouvelle collection a le grand mérite de permettre d'être partout à la fois à chaque grand moment de l'histoire du monde. Soulignons l'abondance des documents iconographiques particulièrement bien choisis et d'excellente qualité.

Cet ouvrage devrait avoir une place de choix dans les bibliothèques de nos classes d'histoire.

L.D.K.

DES REVOLTES ET DES REVOLUTIONS

BERTAUD, J.-P., *Les origines de la révolution française*, Paris, P.U.F., coll. *Dossiers Clio*, 1971.

Dans une courte introduction, l'auteur analyse brièvement les causes de la révolution française et expose les différentes

thèses en présence : complots ou conspiration des philosophes et des francs-maçons, révolte résultant de la misère et de la contraction de la prospérité du XVIII^e s., lutte de classes. Une cinquantaine de documents, dont quelques-uns sont peu connus ou viennent de dépôts d'archives, illustrent ces propos. Les divergences d'opinion entre les différentes écoles historiques sont très nombreuses, mais les historiens sont cependant d'accord sur un point : « La connaissance de la société d'où surgit la Révolution est imparfaite. »

P.B.

DOMMANGET, Maurice, *Saint-Just*, coll. Archives révolutionnaires, éditions du Cercle, éditions de la Tête de Feuilles, Paris, 1971, Diffusion Bernard Laville, 3, rue Crébillon, Paris 6^e.

M. Dommanget réunit dans ce volume des articles déjà publiés ici et là dans des revues et quelques chapitres inédits. *Nom et prénoms de Saint-Just et leurs modifications* apporte des indications précieuses qui intéresseront les spécialistes. *Un manuscrit de Saint-Just : sa monographie du château de Coucy* : ce texte, jusqu'ici ignoré des biographes de Saint-Just, cité sans plus par le seul Albert Ollivier, a été écrit vers 1785 et est en fait une chronique des seigneurs de Coucy. Dans le contexte général des idées révolutionnaires qui se répandaient largement à cette époque, cette œuvre de jeunesse de Saint-Just a des résonnances inattendues : il loue les seigneurs de Coucy surtout pour leurs donations à l'Eglise, ne critique l'action ni des seigneurs ni des rois, se prononce contre les révoltes populaires comme celle des Maillotins, approuve les répressions exercées par les seigneurs notamment celle de la Jacquerie par Enguerrand VII et manifeste peu d'intérêt pour les chartes urbaines. Dans l'ensemble, il s'agit d'un travail cohérent mais très peu affecté par les idées qui enflèvent l'époque.

Saint-Just acquéreur de biens nationaux : que Saint-Just se soit porté directement ou par personnes interposées acquéreur de biens nationaux peut paraître curieux mais beaucoup de ses contemporains l'ont fait comme lui dans un esprit patriotique, pour consolider financièrement la révolution. Il faut d'ailleurs noter qu'il s'agit d'acquisitions très modestes.

La question agraire chez Saint-Just dans ses rapports avec ses origines paternelles et la terre picarde : par ses origines paternelles, Saint-Just a une bonne connaissance des problèmes agraires et des relations difficiles entre seigneurs et paysans. Des notations relatives à ce sujet, éparées dans son œuvre, on peut tirer une ébauche de programme agraire : les vues de Saint-Just sont plus timides que celles de Babeuf ; il ne se prononce jamais en faveur du partage des terres, mais entend limiter la grande propriété. Pour réduire la misère de certains paysans et récompenser les bons serviteurs de la révolution, notamment les soldats, il veut leur distribuer les terres des contre-révolutionnaires. Il fixe l'étendue minimum de l'entreprise agricole à ± 32 ha — ce qui correspond à l'évaluation actuelle des Fédérations de jeunes agriculteurs — et l'étendue maximum à ± 126 ha. Pour lutter contre l'absentéisme des propriétaires, il force tout propriétaire à être laboureur jusqu'à 50 ans. Toutefois, il s'intéresse toujours aux laboureurs et aux fermiers, jamais aux journaliers ou aux manouvriers qui forment un vaste prolétariat rural. Toujours Saint-Just revendique l'égalité politique mais recule devant l'égalité économique qui ruinerait la société.

Saint-Just et l'éducation : Saint-Just participe à l'intérêt manifesté par ses contemporains pour l'éducation qui est à l'avant-plan des préoccupations révolutionnaires. Il prévoit une éducation stricte et sévère, très « programmée », combinant instruction, développement physique et formation professionnelle. D'une façon générale, ses vues sont très utopiques et très peu claires si on les compare par exemple au rapport de Lepeletier sur le sujet (Plan de Michel Lepeletier de Saint-Fargeau).

Les Révolutions de Paris de Prudhomme et Saint-Just : les *Révolutions de Paris* est un journal hebdomadaire qui a connu le plus fort tirage avant la création du *Père Duchesne* ; ce journal ignore ou critique systématiquement l'action de Saint-Just. Dommanget attribue les articles anonymes à Sylvain Maréchal.

Le gouvernement et les fonctionnaires selon Saint-Just : à l'époque de la révolution, la lutte anti-bureaucratique est à l'ordre du jour et trouve ses partisans : Varlet, Jacques Roux, Maréchal, Babeuf, Buonarroti. Saint-Just veut éviter que le

peuple souffre des abus de pouvoir des fonctionnaires ; lui-même a connu des tiraillements personnels entre la théorie et la pratique du pouvoir et on lui doit de nombreuses interventions contre des officiers pendant sa mission à l'armée du Rhin ou contre des hébertistes employés de la Commune de Paris. Citons deux maximes à méditer :

« Un peuple n'a qu'un ennemi dangereux, c'est son gouvernement. »

« Tous les arts ont produit leurs merveilles ; l'art de gouverner n'a produit que des monstres. »

Positions contraires de Saint-Just sur le plan économique : la meilleure source sur le sujet se trouve dans le discours sur les subsistances du 29 novembre 1792 ; Saint-Just insiste sur le rôle primordial de la monnaie et sur la nécessité de réduire le nombre des assignats. Encore une mesure timide à opposer à Jacques Roux qui, dans le *Manifeste des Enragés*, demande le châtiment des spéculateurs et dénonce la politique de non-intervention du gouvernement.

Des Conventionnels en général et de Saint-Just en particulier : ici, Dommanget s'inscrit en faux contre le jugement de Blanqui qui traitait les Conventionnels de « ramassis de médiocres » et de « consciences véreuses ».

Dans l'ensemble, ce recueil éclaire bien la personnalité complexe de Saint-Just et rejette toute interprétation du type hagiographique.

M.R.V.

LEFEBVRE, Georges, *Le Directoire*, dans Collection « U 2 », Paris, Armand Colin, 1971.

Professé en Sorbonne et publié sous forme dactylographique, le cours consacré par G. Lefebvre au Directoire a été condensé dans un volume édité en 1946 dans la Collection Armand Colin. Nous en trouvons ici une réimpression augmentée d'une synthèse bibliographique succincte. Les références auraient gagné en efficacité à être plus complètes et plus précises.

Le style vif, direct, rend très agréable à lire cette belle synthèse d'une des périodes les plus discutées de la Révolution française.

Des assemblées dont furent écartés la plupart des conventionnels, ouvertes aux

royalistes de tous tons comme aux républicains de toutes tendances émergent bon nombre d'hommes instruits et capables que nous retrouverons dans le personnel consulaire. La rhétorique y fait défaut au bénéfice de qualités plus constructives.

L'histoire du Directoire est une longue faillite de la tentative thermidorienne de rétablir sous une forme républicaine le régime électif et libéral que la bourgeoisie avait prétendu inaugurer en 1789. En fait, la République fut réduite à la dictature dont le 18 brumaire dissipe l'équivoque. Régime de demi-teintes, donc qui prétend jouer le jeu de la démocratie que l'on reprochait aux Jacobins de ne pas avoir respectée et appliquer une constitution que l'état de péril intérieur et extérieur donnait en arme aux ennemis de la République. Dans leurs excès, les Jacobins étaient plus honnêtes et plus réalistes.

R.V.S.

SIGMANN, Jean, 1848, *Les révolutions romantiques et démocratiques de l'Europe*, Paris, Calmann-Lévy, Les Grandes vagues révolutionnaires, 1970, 368 pp, in-8°.

Cet ouvrage est une grande synthèse accessible à tous sur les événements de 1848 dans tous les pays d'Europe. L'analyse politique est toujours précédée d'une information précise sur la situation économique et sociale. La volonté d'explication amène l'auteur à présenter longuement l'Europe des années quarante. Il étudie ensuite les révolutions de 1848 et termine par une analyse de leur échec. Les révolutions de 1848 s'inscrivent dans le prolongement d'une crise économique et sociale qui est marquée par la pénurie des produits agricoles et le marasme de l'industrie. Mais, selon l'auteur, la situation économique et sociale n'explique pas tout. Les crises politiques ont leur dynamisme propre et ce n'est pas au plein moment de la crise économique et sociale que les mouvements politiques seront les plus violents ni non plus dans les pays les plus marqués par la crise. Les événements de 1848 sont très complexes et leur portée varie suivant les pays. Ils sont à la fois des révolutions bourgeoises (contre le régime féodal et seigneurial), nationales (surtout en Italie et en Europe centrale), démocratiques (revendication du suffrage universel, d'une constitution mo-

derne ou de la république) en même temps qu'apparaissent les premières revendications socialistes. Les couches sociales engagées dans les révolutions sont avant tout la moyenne et la petite bourgeoisie, les intellectuels et les artisans. On ne peut le plus souvent pas parler d'un important prolétariat ouvrier. Les artisans sont encore plus nombreux que les ouvriers d'industrie et le mouvement socialiste reste marginal. Les masses paysannes sont les plus nombreuses et leur influence se fera sentir lors des élections au suffrage universel. Celles-ci ont le plus souvent fait le jeu des modérés ou des conservateurs. Les révolutions de 1848 sont peu sanglantes et ont semblé pouvoir l'emporter facilement. Mais dès les élections d'avril 1848, l'aspect populaire de la révolution parisienne est battu en brèche. Dans la deuxième moitié de l'année 1848, le reflux commence pour aboutir à une débâcle dans la première moitié de 1849. Que reste-t-il en fin de compte de ces révolutions ? Si le mouvement nationaliste populaire a échoué en Italie et en Europe centrale, la démocratisation a laissé des traces dans la plupart des pays (suffrage, constitutions modernes ...) même si elles ont été vidées d'une partie de leur contenu. Sur le plan social, la paysannerie d'Europe centrale est libérée des charges seigneuriales. Ces révolutions annoncent tout à la fois les réalisations et les dangers des aspirations nationales en même temps qu'elles avancent des revendications démocratiques (qui ne seront réalisées que par après) ou sociales (droit au travail).

On le voit, l'ouvrage de M. Sigmann est particulièrement riche et il invite à la réflexion sur une époque de transition entre l'ancien régime et le XX^e siècle. Il intéressera les professeurs d'histoire soucieux d'une information précise et fondée sur les dernières recherches. Une riche bibliographie et des repères chronologiques complètent ce beau travail qu'il faut lire pour mieux comprendre l'histoire politique du XIX^e siècle.

J.P.D.

SURATTEAU, Jean-René, *L'idée nationale de la Révolution à nos jours*, dans la coll. « SUP », série « L'historien », Paris, P.U.F., 1972.

Le cheminement diffus, direct, sournois, martial, agressif, épisodique, constant, tout à la fois ne rend que plus méritoire la

tentative de l'auteur de cerner et de définir cette notion dont le régionalisme, cher à certains Européens occidentaux d'aujourd'hui n'est peut-être que la forme récente au minimum et le supra-nationalisme, la forme maximum. « Le mot de nationalité a fait plus de ravages que la poudre et les gaz. » Cette citation de René Johanet donne le ton, prolongeant l'avis de Henri Hauser : « C'est le type d'une fausse idée claire. » L'inventaire des éléments de base du principe des nationalités est bien près de lui donner raison, considérations juridiques, éléments naturels, tendances culturelles, moteurs économiques et sociaux, autant d'ingrédients dont la combinaison peut se nuancer à l'infini.

Les grands bouleversements à l'échelle régionale d'abord, à l'échelle continentale puis mondiale ensuite ont certes déterminé des prises de conscience d'intérêts communs. La Grande vague révolutionnaire semble au début du XIX^e siècle déclencher l'avalanche dans les pays soumis par les armées napoléoniennes. Libérée, la bourgeoisie devenue à son tour oppressive a perpétué le mouvement. Facteur d'unité et de rassemblement ici, ailleurs le mouvement provoque des ruptures et des démembrements, l'idée nationale poursuit son cheminement dans les continents extra-européens en prenant de nouveaux visages : la politique d'authenticité zaïroise par exemple, n'en est-elle pas une expression, au même titre que les formes d'expression révolutionnaires opposées à l'*american way of life*, ou la guerre patriotique menée par les Soviétiques contre l'adversaire nazi de 1941-1945, ou le sionisme israélien.

Une typologie utile bien apte à procurer sur une notion si souvent employée une vision relativisée que l'histoire plus que toute autre discipline peut développer.

R.V.S.

COLONISATION ET DECOLONISATION

MOSSE, Cl., *La colonisation dans l'anti-quité*, Paris, Nathan, coll. Fac., 1970.

Les éditions Nathan ont mis sur le marché une série d'ouvrages qui ne manqueront pas de retenir l'attention des enseignants du secondaire. L'auteur rappelle que le mouvement de colonisation antique avait déjà posé certains problèmes, notamment les rapports des colo-

nisateurs avec les indigènes, le statut des colons par rapport à la métropole, le contact des civilisations, les phénomènes d'acculturation, etc. Si la colonisation phénicienne, grecque et romaine présente des caractères communs, c'est dû essentiellement à l'unité géographique du monde méditerranéen mais aussi à la nature même de l'économie de ces pays ainsi qu'aux structures de ces sociétés. Les causes de ces actions colonisatrices semblent être essentiellement le besoin de terres nouvelles mais aussi la recherche du profit et le souci de la défense. Les sources littéraires et les documents officiels ne livrent souvent que des indications lacunaires. Il va sans dire que l'archéologie peut livrer et livre d'ailleurs de nombreux renseignements éclairant la colonisation du double point de vue des colonisés et des colonisateurs. Les Crétois, les Mycéniens et les Phéniciens constituent le premier groupe de colons, les Grecs et les Romains les ayant successivement remplacés. La colonisation antique se manifesta sous des formes variées : exploration, fondation de comptoirs, établissement de colonies militaires et de colonies de peuplement.

Une bibliographie sommaire mais récente, huit cartes et dix-sept documents photographiques font de cet ouvrage un volume qui trouvera sa place dans la bibliothèque des professeurs. Il serait aussi le bienvenu dans les classes lors de travaux de groupe.

P.B.

GRIMAL, H., *De l'Empire britannique au Commonwealth*, coll. « U 2 », Paris, Armand Colin, 1971.

L'Empire britannique a mis 300 ans à se constituer ; environ 30 ans à se dissoudre.

L'étude du « vieux système colonial » décrit l'émigration des XVII^e et XVIII^e siècles, la création des plantations d'Amérique et la pénétration dans les West Indies. Elle analyse surtout l'influence des milieux commerciaux sur les options politiques du gouvernement anglais. Les rapports entre la mère-patrie et les colonies de peuplement seront rapidement empreints de réalisme ; après la révolte des colons américains, le gouvernement anglais recourt à une politique pragmatique qui est influencée par les idées des « free-traders » qui « considéraient la posses-

sion de colonies comme dépourvue de tout intérêt pour le développement commercial de la métropole » et les idées des « politiques » qui, « au moyen de traités d'amitié ou de conventions commerciales signés avec des Etats plus faibles préparaient la voie à l'impérialisme futur... »

C'est vers 1860 que ce courant idéologique l'emporta ; l'impérialisme devint l'élément fondamental de la politique britannique ; combinant des notions mercantilistes et humanitaires, il reçut, vers 1890, l'appui de la majorité de l'opinion publique.

Les colonies de peuplement obtinrent le principe du self-gouvernement. Ce statut annonçait celui des dominions dont l'existence et les droits furent consacrés par le Statut de Westminster en 1931. Le gouvernement britannique ne tint aucun compte des demandes des peuples colonisés, l'Inde mise à part. A partir de 1945, de nouveaux courants idéologiques provoquèrent le processus de la décolonisation ; les unes après les autres, les colonies britanniques accédèrent à l'indépendance. Ainsi naquit un nouveau Commonwealth dont l'auteur étudie avec soin l'esprit et les chances de survie dans la perspective de l'entrée de la Grande-Bretagne dans le Marché commun.

Conçu comme un manuel, ce livre a le mérite de nous offrir après chaque partie, des éléments bibliographiques et en annexe un relevé des Etats membres du Commonwealth en 1970, ainsi que des cartes. Le texte est coupé de documents en langue originale.

Il constitue une excellente mise au point sur les grandes étapes de la formation de l'Empire britannique, mais nous retiendrons surtout son souci d'analyser les courants idéologiques et les rapports humains. Le Commonwealth est-il un mythe ou une réalité ? L'épreuve de l'intégration de la Grande-Bretagne dans le Marché commun démontrera peut-être demain si les liens qui unissent les pays du Commonwealth sont encore différents de ceux qui unissent entre elles beaucoup de nations.

M.R.

TOUSSAINT, Auguste, *Histoire de l'île Maurice*, coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1971.

« Acquérir une fortune considérable en un clin d'œil », tel semble être la marque

principale des entreprises coloniales. Cette réflexion du chevalier d'Entrecasteaux illustre le rôle joué par l'île Maurice dans l'histoire des entreprises coloniales aux Indes orientales. On lira avec intérêt la description du « Monde des îles » que se disputent les Portugais, les Hollandais, les Français, les Anglais enfin. Les querelles entre les Compagnies de commerce, la guerre de course, le rôle des neutres grands clients des îles, donnent au XVIII^e siècle son animation. Après 1815, l'avènement du sucre, l'abolition de l'esclavage, puis de l'« engagisme » qui s'y substituait, la multiplication d'épidémies meurtrières précédèrent un déclin qui, malgré un renouveau dû à la guerre mondiale, se poursuit dans cette île dont la population lit le plus vieux journal de langue française publié sans interruption depuis 1832, « Le Cernéen », sous un régime anglais.

R.V.S.

JACONO, Xavier, *Les étapes de la décolonisation française*, P.U.F., Que sais-je ?, Paris 1971, 128 p.

L'historien, entre 1930 et 1962, discerne les lézards, examine la situation et relate la crise mondiale, la guerre de 1939-1945. L'Union française, la communauté et l'indépendance de l'Algérie.

L'auteur remarque que sauf en Indochine, ce seront presque toujours les éléments de la bourgeoisie qui prennent l'initiative de l'opposition ; que le gouvernement français ne réussira pas à définir clairement une politique de décolonisation, ce qui provoque, dit-il, la tragédie.

J.D.

IMPERIALISME

GOUBERT, Pierre, *L'Avènement du Roi-Soleil*, coll. « Archives », Paris, Julliard, 1967.

Passé la décision de se priver de Premier ministre, passé l'arrestation de Fouquet, on est surpris des courtes vues politiques de Louis XIV, axé sur les querelles anciennes et les combinaisons de la diplomatie traditionnelle. Il y a plus de rodomontades en lui que de grands desseins politiques. La France riche de sève de la Fronde s'apprête à s'enkyster dans un système étouffant, roide et préten-

tieux. Derrière le faste, l'écho des rumeurs populaires. En bref, un Louis XIV bousculé, extrait du confort dans lequel le tiennent généralement les historiens traditionnels. Le rôle de l'historien n'est-il pas de chercher toujours, de chercher encore, de toujours remettre en question, même les choses les plus sacrées ?

R.V.S.

GOLLWITZER, *L'impérialisme de 1880 à 1918*, dans *Histoire illustrée de l'Europe*, t. 14, Paris, Flammarion, 1970.

La vision de l'histoire procurée par les auteurs étrangers à la France ne manque pas d'originalité. La notion d'impérialisme est ici traitée de l'intérieur, comme composante de la politique et de la vie des peuples européens, comme facteur constitutif de mentalité. La philosophie, la propagande, l'enseignement, l'art sont tour à tour examinés. L'iconographie est très belle, souvent renouvelée par l'apport de sources inconnues dans les pays de langue française. Une bibliographie méthodique sélective fournit des références de travaux anglais, allemands, souvent récents. Un ouvrage de référence qui trouvera sa place dans les bibliothèques de travail de nos classes renouvelées.

R.V.S.

TROTSKY, Léon, *Entre l'impérialisme et la révolution*, préface de N. Weinstock, Ed. La Taupe, Bruxelles 1969, 192 F.

Ce livre de Trotsky est écrit pour défendre la Russie révolutionnaire contre ces détracteurs sociaux-démocrates. Il représente un document historique ; de plus, certains passages conservent leur actualité.

Cette réédition en Belgique mérite d'être remarquée.

J.D.

ANTHROPOLOGIE

LEWIS, I.M., *History and social anthropology*, dans A.S.S. Monographs, Londres, New York, Tavistock publications, 1970.

Ce volume rassemble une série de conférences faites sous les auspices de l'Association of social anthropologists of the Commonwealth. Tel quel, cet ouvrage vise à explorer et à amplifier les liaisons

entre l'anthropologie et l'histoire, disciplines entre lesquelles continue chez nous à se dresser une barrière artificielle. Celle-ci est due du côté des anthropologues de l'école fonctionnaliste à une approche obstinément synchronique des problèmes. A cette vision conservatrice et conformiste s'oppose une méthode axée sur le changement et la réaction évolutive des forces sociales. Celle-ci est de nature à renforcer la vision ébauchée par les anthropologistes structuralistes et à réintroduire dans le circuit les historiens. L'histoire des pays sans écriture, celle des « pays neufs » dans leurs antécédents antecoloniaux atteste du bien-fondé de cette approche. L'application sous forme comparative à la compréhension des périodes anciennes de notre histoire traditionnelle des données de l'anthropologie, autorise une nouvelle lecture fort éclairante de celles-ci. L'histoire n'est-elle pas un dialogue sans fin entre le présent et le passé ? L'article de Keith Hopkins sur les modifications des structures à Rome de 200 à 31 av. J.-C., genèse d'une société bureaucratique historique en est un essai d'application très positif.

R.V.S.

LECLERC, Gérard, *Anthropologie et colonialisme, essai sur l'histoire de l'africanisme*, dans Collection « Anthropologie critique » dirigée par Alain Gheerbrant, Paris, Fayard, 1972.

L'exergue de cet ouvrage en donne le ton : « Avant de s'attaquer au corps des peuples, on s'attaque à leur âme. » L'anthropologie n'est pas une science neuve, encore que les événements du dernier quart de siècle l'aient aujourd'hui poussé au-devant de la scène. L'historien, féru d'objectivité, tout en exploitant les données précieuses fournies à ses recherches par l'enquête des anthropologues, a le devoir de s'interroger sur « l'objectivité scientifique » à laquelle prétend le discours de ceux-ci. L'anthropologie nouvelle ne peut dès lors se fonder que sur la critique, mais elle ne le sera durablement que si elle s'appuie aussi sur l'amour y compris le risque d'être dupe. Ce n'est pas sans raison qu'on peut établir une comparaison entre les sentiments des philosophes des Lumières à propos de la colonisation, principalement l'abbé Raynal, et l'anthropologie d'aujourd'hui : l'esprit est le même. Alors comme aujour-

d'hui, l'approche des cultures étrangères recommande d'éviter la pratique infériorisante qui caractérise la période coloniale du XIX^e siècle, avec l'anthropologie positiviste, ou du début du XX^e siècle, avec l'anthropologie classique.

L'évolutionnisme présente les civilisations non occidentales comme des survivances, des « ancêtres contemporains », dans la perspective d'un aboutissement qui ne peut être que nécessairement la civilisation occidentale, sommet de l'évolution. C'est évidemment un écueil dont doivent aujourd'hui se méfier les enseignants qui, au niveau du secondaire, utilisent aujourd'hui les données de l'anthropologie culturelle pour aider à une approche d'autrui. Ce serait verser dans de nouveaux stéréotypes bien à l'encontre du but poursuivi.

La politique de l'assimilationnisme repose sur cette notion d'évolution pour qui la société la plus avancée ne voit chez les autres que superstition dans la religion, coutume dans le droit, folklore dans l'art. L'anthropologie « de terrain », malgré Durkheim ou Saussure, ne servira que les intérêts d'une administration coloniale « éclairée », soucieuse d'utiliser les particularités pour mener à bien son projet d'acculturation.

L'anthropologie fonctionnaliste par réaction contre l'évolutionnisme axé sur l'histoire en arrive à considérer celle-ci comme inutile et même nocive. Chaque culture doit être étudiée pour elle-même, s'il y a « survivance », celle-ci a acquis dans le contexte une « fonction » nouvelle qui lui enlève son caractère historique. Peut-on reprocher cette attitude à une science qui désire se distinguer dans l'ensemble dont elle fait partie. Il y a d'autres exemples où l'histoire a été condamnée de la sorte : géographie humaine, sociologie, mais ne sont-ce pas là faux problèmes dès l'instant où l'histoire s'avère science du vivant ?

Après les théories « décolonisantes » de l'anthropologie culturelle américaine axée sur l'*arc culturel*, selon lesquelles, chaque société se développe en raison de ses choix propres, sans relation avec les préoccupations des autres sociétés, on assiste aujourd'hui au retour d'un nouvel évolutionnisme. Après le « fonctionnalisme » aliénant, après le « culturalisme » ou « relativisme » désaliénant, nous voici en présence d'un néo-évolutionnisme soulignant l'importance du modèle, qu'il soit

capitaliste ou socialiste, mais moderne pour toutes les sociétés en voie de développement. Parallèlement se développe dans les pays anciennement colonisés une anthropologie instrumentaliste ou utilitariste qui n'est pas sans analogie avec certaines formes d'histoire nationaliste : « Il s'agit pour le tiers monde de recommencer une histoire de l'homme », là où l'Europe coloniale et colonialiste l'a abandonnée.

Un livre qui fera réfléchir sur des problèmes humains et auquel aucun éducateur ne peut rester étranger dans un monde où l'unité ne peut naître que du respect de la diversité.

R.V.S.

PEDAGOGIE

PAUL DIEL, *Les principes de l'éducation et de la rééducation*, Neuchâtel (Suisse), Delachaux et Niestlé, « Actualités pédagogiques et psychologiques », 1969, 248 p.

Pour Paul Diel, le désarroi de la jeunesse contemporaine serait dû en dernier ressort à « la décomposition des valeurs », et non pas tellement aux conditions sociales et économiques.

Les valeurs dont il parle sont immanentes au développement biogénétique de l'homme. Elles tendent normalement vers l'harmonie.

Déterminer les valeurs « valables », les valeurs-guides, d'un développement harmonieux permettrait à l'éducation d'agir plus efficacement, d'éviter les erreurs qui peuvent mener le jeune adolescent à la délinquance.

Une partie de l'ouvrage est consacrée à cette détermination. La place nous manque pour rendre compte en détail de l'argumentation de l'auteur. En bref, Paul Diel essaye de prouver que ces valeurs-guides sont les motifs intimes du comportement. Au cours de son histoire, le sujet peut s'être créé, sur le plan imaginaire, des motifs intimes faux, non en concordance avec des valeurs valables. Ces motifs faux déterminent son comportement actuel, qui en devient « asocial », perturbateur. Si les motifs faux l'emportent, c'est parce que le sujet n'a pu faire un choix valable. L'incapacité d'effectuer un choix valable est due à l'absence de valeurs-guides valables.

Paul Diel en arrive à envisager l'action éducative et rééducative. Sa conception s'oppose à celle de Freud et de son école. Il essaie d'agir sur la situation actuelle vécue par le sujet. Une jeune fille a des difficultés dans ses relations sociales avec d'autres jeunes, le thérapeute, au cours d'entretiens, essaie d'explicitier les raisons qu'elle a d'éprouver ces difficultés. Il essaie de l'amener à agir autrement, à aller là où elle aurait l'occasion de rencontrer d'autres jeunes, d'affronter réellement la difficulté et non pas de la fuir sous de faux prétextes. Freud et son école psychanalytique auraient essayé de faire resurgir dans le conscient les situations traumatisantes passées, ce qui, généralement, prend beaucoup plus de temps et coûte plus cher.

L'intérêt de cet ouvrage est d'autant plus grand qu'il va à contre-courant des idées à la mode tant en ce qui concerne la psychanalyse que la non-directivité. Le choc qu'il nous procure est salutaire à la réflexion !

L.G.

DE COSTER Sylvain, HOTYAT Fernand, *La sociologie de l'Education*, dans *Collection des sciences pédagogiques et de sociologie de l'Education*, Bruxelles, Editions de l'Institut de sociologie, Université libre de Bruxelles, 1970.

En ce temps de mutation des conceptions fondamentales de l'enseignement, il est nécessaire que, sans fausse honte, tout enseignement conscient et responsable, s'informe des données les plus récentes de la sociologie en matière d'éducation. D'une manière simple, claire, avec un minimum de jargon et d'aspect technique, l'ouvrage ci-dessus fournit ces renseignements. Il traite notamment de l'influence de la société sur l'éducation, de l'influence de l'école, des fonctions de l'éducation dans le domaine social, de l'éducation par rapport aux milieux sociaux, de la sociologie des groupes restreints, des facteurs de l'inadaptation, et de bien d'autres choses. Des notes bibliographiques très complètes renvoient le lecteur à des ouvrages dont l'origine étrangère explique trop souvent l'ignorance où sont nos maîtres des solutions à donner à des difficultés faciles à éliminer pour autant qu'on veuille en prendre conscience. Voici un excellent instrument de cette prise de conscience !

R.V.S.

DEFORGE, Yves, *L'éducation technologique*, dans coll. « E3, Enfance, Education, Enseignement », Paris-Tournai, Casterman, 1970 (174 p.)

« L'objet technique est le point de concours de plusieurs disciplines exigeant chacune des approches différentes. Liberté de l'imagination créatrice lors de la recherche de solutions, rigueur de l'esprit scientifique lors de l'étude expérimentale, esprit critique lors de l'examen des produits de l'industrie, esprit de synthèse lors de la construction dessinée, esprit de méthode lors des démontages et remontages d'organes, abstraction raisonnée de la schématisation. » Voilà bien une matière à la dimension des buts de l'enseignement rénové. Il ne s'agit pas ici, comme c'était le cas dans l'enseignement technique traditionnel, de développer « un esprit de production », mais d'appréhender la matière et d'aborder, par voie expérimentale, la méthodologie de sa transformation avec une « attitude de physicien ». Plus que jamais, l'homme doit être disponible dans le monde en mutation qui s'annonce. A l'intention des historiens, soulignons que l'application de la pensée pédagogique à l'objet technique ne date pas d'aujourd'hui. Le XVIII^e siècle est très sensible à cet aspect de l'éducation.

Les problèmes techniques et les objets d'études présentés dans cet ouvrage devraient selon l'auteur déboucher sur une éducation technologique rapprochée des sciences naturelles ou de l'histoire, ou encore, dans le sens de la création, des mathématiques, des sciences physiques, de la construction grammaticale française et latine. Il propose des thèmes dont l'historien saisira la valeur en relation avec ceux de la formation historique dans l'enseignement rénové : l'homme prolonge son geste, l'homme se protège, l'homme communique, l'homme mesure le temps et l'espace, l'homme agit sur la matière, etc.

De belles perspectives de collaboration fructueuse.

R.V.S.

DE BUYST, Ch., JOOS, J., *L'enfant et l'adolescent voleurs*, Dessart, Coll. psychologie et sciences humaines, Bruxelles, 1971, 306 F.

Les auteurs étudient le problème du vol comme des actes normaux, car ils les abordent à partir de la problématique

dans laquelle se trouvent engagés l'enfant et l'adolescent normaux. Après avoir fait un rappel des données de la psychologie de l'enfant, ils étudient le drame interne des petits voleurs, le vol névrotique, le passage à un style de vie délinquant, le vol pathologique, etc.

Il est important pour les parents et les éducateurs de comprendre les mécanismes et de réaliser que l'attitude à avoir face au vol varie considérablement selon le type de vol. Chaque cas doit faire l'objet d'une observation particulière, où interviennent le psychologue et le médecin.

Ce livre paraît à un moment où les vols accomplis par les enfants et les adolescents augmentent de jour en jour.

Tout ceux qui sont préoccupés par ce problème devraient pouvoir lire cet ouvrage.

J.D.

DESROCHES Henri, *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*, Paris, Les Editions ouvrières, 1971.

Le titre est ambigu. Il couvre en réalité une initiation aux techniques de travail utiles en vue de la rédaction d'un mémoire, ici baptisé *projet* selon un usage anglo-saxon. L'ouvrage s'adresse tant à des étudiants du niveau supérieur qu'à des adultes préoccupés de recyclage et d'éducation permanente.

Il s'agit de notes de cours. Débarrassées d'un certain verbalisme, elles fournissent des indications sur le choix du sujet, sur la documentation, sur l'exploitation de celle-ci, sur la rédaction et la présentation.

Des annexes éclairent sur la manière d'établir une fiche, de formuler une référence, ainsi que sur la bibliographie de base relative aux sciences sociales. Exclusivement de langue française, les ouvrages sont parfois cités de manière incorrecte.

Dans l'ensemble, la lecture de ces pages doit être profitable en ce qu'elle résume l'expérience d'un aîné acquise au prix de maints essais et erreurs. Elle peut aider à économiser un temps toujours précieux dans un domaine aussi vaste, complexe et lourd à mouvoir que les sciences sociales dans leur ensemble.

R.V.S.

DIVERS

MASSIAN, M. et FOLLET, R., *Les Grecs*, éditions Dupuis, Marcinelle, Charleroi, Paris, Montréal, Bruxelles, Sittard, 1971.

Un professeur d'histoire, Michel Massian, et un dessinateur ont écrit et dessiné cet excellent livre de bibliothèque scolaire parfaitement adapté aux jeunes gens de 14 à 16 ans.

L'auteur raconte l'histoire de la Grèce des Achéens à Alexandre le Grand. Les trois premiers chapitres étoffent une fiction dans laquelle le héros, le vieil esclave pédagogue Téléphon, conduit Phidonide, le fils de son maître, à l'école. Ce récit sert de prétexte à la description d'Athènes, de ses bas quartiers, à des rêveries sur l'éducation reçue, les légendes grecques, la pitié, le culte familial, les religions à mystère, les jeux olympiques, la pythie de Delphes, le temple grec, à des discussions sur la politique d'Athènes, sur la formation de la ligue de Délos et les autres événements contemporains de l'année 472 av. J.-C. pendant laquelle cette fiction est supposée se passer.

Dans les deux derniers chapitres, M. Massian reprend l'histoire grecque à ses origines et ses récits évoquent la civilisation crétoise, les Achéens, la guerre de Troie, les invasions doriennes, la civilisation ionienne, les poèmes homériques, l'évolution des cités grecques de la royauté vers l'oligarchie des Eupatrides, de l'aristocratie vers la ploutocratie, la tyrannie, le conservatisme aristocratique des Spartilles, première ébauche du fascisme et l'évolution d'Athènes vers la démocratie et vers l'impérialisme. L'auteur raccroche ici la fiction des premiers chapitres : le petit garçon que Téléphon conduisait à l'école est devenu adulte, il s'est marié, il a connu l'âge d'or d'Athènes, il participe aux délibérations de l'ecclésiastion et aux guerres contre Sparte pendant que Périclès embellit Athènes avec l'argent de la ligue de Délos. La fin de sa fiction, M. Massian l'emprunte aux « nuées » d'Aristophane, en faisant de Streptiadès et de Phidippide le fils et le petit-fils de Phidonide, avec comme toile de fond les sophistes, Socrate, les Trente Tyrans, Xénophon, la retraite des dix mille, Démosthène, Philippe et Alexandre.

Les illustrations de R. Follet sont réalistes et somptueuses et les costumes d'une rigoureuse authenticité. Les personnages vivent et grouillent en de puissantes évocations dont on regrettera cependant les couleurs criardes, le satanisme et peut-être un soupçon de vulgarité.

R.R.

VANBERGEN, Pierre, *Aspects de la littérature française contemporaine*, Editions Labor-Nathan, Collection Problèmes, 1972, 188 p.

En parcourant cinquante années de littérature française, Pierre Vanbergen n'a pas voulu brosser un tableau complet, mais orienter son étude sur l'interdépendance de la vie et de la littérature, de la société et des œuvres qui en sont issues, des courants littéraires et des idées de l'homme contemporain. Si l'on admet que le roman, le théâtre et la poésie sont à la fois un reflet et une construction, le livre de Pierre Vanbergen projette une lumière souvent précieuse, parfois nouvelle, mais toujours attachante sur les œuvres contemporaines.

Son propos n'est pas de tout dire, mais de sélectionner, non en fonction de la seule valeur de l'écrivain, mais surtout de son empreinte sur la société. Le chapitre consacré au théâtre — les autres le sont à la poésie et au roman — montre cette recherche du cheminement des idées : du Théâtre Libre à Arrabal, la route passe par Dullin, Vilar, Artaud, J. Beck. En fin de volume, un large choix bibliographique permet au chercheur d'entreprendre des fouilles critiques personnelles. Il est clair, dès lors, que cet ouvrage sera utilement conseillé par tous les professeurs de français à leurs étudiants : sa brièveté et sa limpidité en font un outil d'autant meilleur qu'il est peu conformiste et qu'il couvre une période trop souvent sacrifiée dans le cadre scolaire.

R.D.

VAN HOUT, G., *Mathématique moderne, langage du futur*, Louvain, Paris, Nauwelaerts, 1970, prix 260 FB.

Notre qualité de professeur d'histoire nous rend totalement inapte à juger le fond du problème : la ou les mathémati-

ques. Nous avons cependant tenu à signaler l'ouvrage. Il est, en effet, fort peu courant de voir un ouvrage de mathématiques et se baser sur des faits historiques et se baser sur des documents artistiques ou historiques, qui les éclairent d'un jour nouveau. Cette méthode esquisse une collaboration qui pourrait être très riche et très fructueuse entre deux disciplines pivots. Le « rénové » pourrait peut-être permettre des contacts que d'aucuns auraient considérés, jadis, contre nature.

P.B.

BACKMANN, R., ANGELI, C., *Les polices de la nouvelle société*, F.M., Petite collection Maspéro, Paris 1971, 130 p.

Ce livre se donne pour but de révéler ce que vaut la police, ce qu'elle est, ce qu'elle sait faire, ce que l'on veut faire d'elle et aussi ce que ses chefs veulent parfois.

Il est constitué d'informations, de révélations et de résultats de quelques enquêtes.

L'ouvrage se termine par : « ce qu'il faut savoir ». Livre combatif engagé dans une lutte pour certaines libertés.

J.D.

DE TOLLENARE, L.-F., *Notes dominicales prises pendant un voyage en Portugal et au Brésil, en 1816, 1817 et 1818*, 2 vol., dans Publications du centre culturel portugais, Paris, P.U.F., 1971.

Léon Bourdon, professeur honoraire à la Sorbonne, publie ici un manuscrit oublié de la Bibliothèque Sainte-Geneviève. Il émane d'un Nantais d'origine flamande, courtier en coton lors d'un voyage au Brésil. Ses notes représentent une précieuse source sur les conditions de vie sociale, économique et politique tant au Portugal qu'au Brésil au lendemain de la restauration en Europe et en pleine révolution d'indépendance outre-Atlantique. Folkloristes, ethnographes, historiens en feront leur profit de même que le simple lecteur de récits de voyage. La description des déplacements portugais de Porto à Lisbonne, le séjour dans cette ville relèvent presque d'un guide touristique actuel tant la vie évolue peu dans ce loin-

tain pays. On notera les fraudes qui se pratiquent à Porto, la manière de construire les vaisseaux, identique de nos jours pour les petits bâtiments.

Des indications précieuses sont données sur le bas niveau intellectuel des équipages, le coût de leur salaire, les conditions de la navigation, le caractère relatif du sentiment religieux, l'état de chirurgien de navire. Le prestige de l'or et du savoir fait impression. Cela peut expliquer le mystère dont les officiers entourent l'établissement de leur itinéraire, leur seul élément de prestige malgré l'excès de leur fierté nationale. Des considérations philanthropiques sur l'esclavage et quelques autres bavardages illustrent la monotonie d'un voyage sans histoire.

R.V.S.

VANBERGEN, Pierre, *Ethique et condition humaine*, dans coll. « Problèmes », Paris, Nathan, Bruxelles, Labor, 1971.

« Vivre, c'est agir ; être libre, c'est avoir une action sur soi et sur les cho-

ses... L'homme n'est pas un être libre, mais *un être qui se libère* des pulsions intérieures et des contraintes extérieures. »

Ces deux phrases marquent d'un sceau profond l'existence de l'auteur et son œuvre éducative. Elles se résument bien à travers les pages de ce petit livre où se définit une nouvelle image de l'homme, s'analysent les relations entre la morale, la science, la religion, la raison.

La liberté est dure à assumer dans la mesure où elle est synonyme de responsabilité. La règle morale peut devenir un remarquable moyen de libération si elle s'inscrit dans une stratégie du déploiement, un engagement dans la recherche. Appliqués à la pédagogie, ces principes ne sont-ils point ceux de l'enseignement « rénové » ? A lire donc, et à méditer par les maîtres de celui-ci !

R.V.S.

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 note ils formeront un seul alinéa.
7. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN, Léon E., *La technique de l'Edition, Conseil 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.

LA REDACTION.





TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE.

VAN SANTBERGEN, R., <i>Suggestion pour l'éducation permanente des enseignants</i>	5
---	---

DIALOGUE AVEC... LA FRANCE.

MARBEAU, L., <i>Histoire, géographie et l'instruction civique dans l'enseignement élémentaire et dans l'enseignement du premier cycle en France</i>	11
---	----

INFORMATION SCIENTIFIQUE.

GEORGE, P., <i>Sur les rapports entre l'histoire et la géographie</i>	17
VALIANI, L., <i>Le mouvement socialiste en Europe après 1914</i>	27

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

BUSINO, G., <i>L'apport des sciences humaines au renouvellement de l'enseignement de l'histoire au niveau moyen</i>	43
UN GROUPE DE PROFESSEURS CANADIENS, <i>Un projet de classe laboratoire pour l'enseignement de l'histoire</i>	53

LEÇONS-TYPES.

UN GROUPE DE PROFESSEURS, <i>L'homme vit en société urbaine. La condition ouvrière dans la société industrielle (XIX^e siècle)</i>	73
--	----

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

REGUIN, O., <i>Psychologie et enseignement de l'histoire</i>	87
NOTES ET GLANURES	91

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