

P8971B

511

21 MAI 1974

CLIO

CAHIERS - NUMERO 36



Nathan
Paris

Labor
Bruxelles

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



CAHIERS DE CLIO

1 9 7 3 — Numéro 36.

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) :

350 fr. b.

PRIX DU NUMERO :

90 fr. b.

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

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO



CAHIERS DE CLIO

DIALOGUE...

DIVISION

... AVEC LES EXPERIMENTATEURS DE FRANCE.

STAGE NATIONAL DE RECHERCHE EN HISTOIRE (1)

(6° et en 5°)

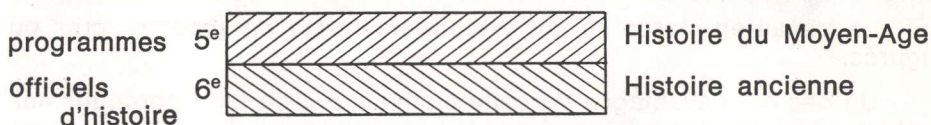
INTRODUCTION AUX TRAVAUX

INTRODUCTION : HISTORIQUE DE LA RECHERCHE

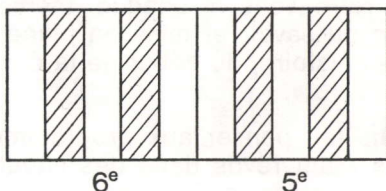
Début 1968-69, Mme Morhange, Mlle Goguel et Mme Ninon décidaient de demander une autorisation de recherche pour un enseignement diachronique de l'histoire en 6° et en 5°. Cette expérience fut alors autorisée par la Direction de la Pédagogie et l'Inspection Générale et inscrite dans le cadre des recherches coordonnées par la Section des Sciences Humaines et Economiques du Département de la Recherche Pédagogique de l'I.P.N. Elle devint donc officielle au Lycée Pilote de Sèvres à la rentrée 1969-70 (3 classes de 6° et 3 professeurs). Cette recherche est codée pour 1971-72 : 71-69-6.3.3. et 69-6.2.3.

Mme Morhange exposera elle-même les raisons qui ont conduit son petit groupe à entreprendre cette recherche.

Rappelons brièvement le schéma expérimental qui fut proposé par nos collègues. Le programme officiel *synchronique* est remplacé par un *schéma diachronique* en 6° et en 5° et nos collègues posent la question : « Convient-il mieux au développement génétique d'élèves de 11 à 13 ans ? »



expérience de Sèvres

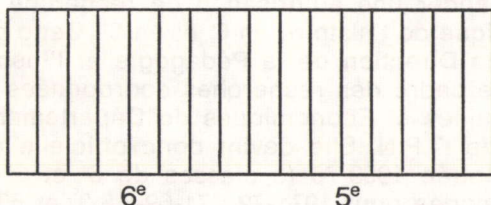


L'histoire sera enseignée par thèmes diachroniques *des origines à nos jours*.

(1) Cet article, publié avec l'aimable autorisation de Madame L. Marbeau et des auteurs, est extrait du *Bulletin de Liaison*, n° 20, Institut National de Recherches Pédagogiques, Service des Etudes et Recherches Pédagogiques, Section des Sciences humaines et économiques. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. (N.D.L.R.)

Les hypothèses sont les suivantes : l'intérêt de cette démarche est de permettre une *meilleure structuration du temps historique* dans l'esprit d'élèves de 11 à 13-14 ans et de leur faire comprendre plus facilement les notions d'évolution, de progrès ou régression. Les deux thèmes choisis pour la 6^e sont *concrets* et répondent à l'intérêt de jeunes enfants : les trois professeurs de Sèvres proposent de traiter *l'agriculture* et les paysans puis *les transports et le commerce*. A la multiplicité des thèmes retenus dans l'expérience belge d'histoire diachronique dans les deux premières années du 1^{er} cycle, les collègues de Sèvres ont décidé de substituer *quelques thèmes plus larges* n'isolant pas du reste

schéma de
l'expérience
belge



des phénomènes historiques un aspect limité de l'activité des hommes dans le passé. En étudiant l'histoire de l'agriculture dans l'Antiquité, la religion égyptienne est introduite, les cultes agraires et les dieux grecs et romains également. La société est toujours présente : paysans mais aussi propriétaires et autres classes sociales. Les exemples pourraient être multipliés. Il s'agit de thèmes larges et les explications données ne sont pas simplistes.

Le travail en classe se fait exclusivement *sur documents* écrits ou figurés.

Un des gros avantages de cette méthode est de faire parcourir aux enfants l'histoire *des origines à nos jours*, d'introduire donc dès la classe de 6^e l'histoire contemporaine et l'actualité à la fin de chaque thème. *Par ailleurs*, les élèves retrouvent à chaque thème des questions connues. Il y a *intégration* du savoir et mise en place progressive des grandes périodes de toute l'histoire, du début de la classe de 6^e à la fin de la classe de 5^e.

A posteriori, cela nous fait penser aux programmes « en spirale » de BRUNER, les concepts étant revus dans des situations diverses et à différents niveaux.

Dès février 1970, Mme Morhange nous adressait un article ainsi que références et textes utilisés au cours du 1^{er} semestre de 6^e au Lycée de Sèvres (thème : l'agriculture). Ces documents ont été publiés dans le *Bulletin de liaison du 1^{er} cycle*, n° 6, pages 20 à 42.

Dans les C.E.S. expérimentaux, nous avons mis en place dès 1969-70 un schéma expérimental pour l'étude des faits géographiques et

l'initiation économique, sociale et politique en 6° et en 5° : *étude des milieux géographiques*. Les programmes officiels d'histoire étaient alors maintenus pour les élèves des 6° et 5° de type I, les classes de « soutien » et de transition n'ayant pas à leur emploi du temps d'études d'histoire.

Cette lacune a été comblée lorsque les enseignants-chercheurs des C.E.S. expérimentaux ont décidé de tenter un enseignement expérimental de l'histoire en 6° et en 5°.

Il s'agissait — comme pour la géographie — de trouver un *cadre contenu commun à tous les élèves* de tous les élèves A, B, C et D (référence : le français) des C.E.S. divisés en groupes de niveau-matière et d'utiliser des *méthodes pédagogiques véritablement actives*. Nous avons fait l'hypothèse que tous les enfants peuvent s'intéresser à l'histoire et l'étudier.

Les collègues des C.E.S. ont décidé d'entreprendre une expérience tout à fait comparable à celle des trois professeurs du Lycée Pilote de Sèvres. Nous avons donc demandé l'autorisation à la Direction de la Pédagogie et à l'Inspection Générale d'histoire et géographie début 1970 et l'avons obtenue. *L'expérience d'histoire devenait donc officielle dans les C.E.S. expérimentaux à partir de la rentrée 1970-71 en 6° et de 1971-72 en 5°* (code : 70-70-6.3.6, l'année prochaine 71-70-6.3.6).

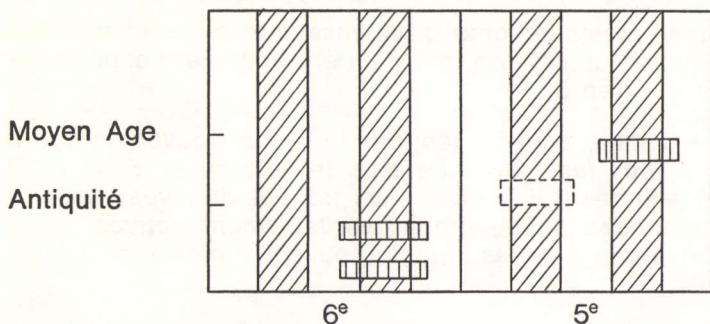
Lors du Stage National de Recherche d'avril 1970, les collègues stagiaires ont décidé à l'unanimité de traiter en 6° les deux thèmes déjà expérimentés à Sèvres en 1969-70 :

- l'agriculture et les paysans
- les transports et le commerce

Lors des discussions en travaux de groupes au stage d'avril 1970, il avait été suggéré que d'autres thèmes pourraient être entrepris, à la condition impérative que l'équipe concernée eût la possibilité de rassembler elle-même toute la documentation nécessaire. Lors de la *séance plénière*, et au moment de l'adoption des décisions collégiales (à mon étonnement, du reste) cette idée a été écartée *uniquement* et tous les délégués se sont engagés à ce que les deux thèmes utilisés en 6° au Lycée Pilote de Sèvres le soient dans tous les établissements entreprenant cette expérience. Ainsi se trouvait réglé le problème du *choix* des thèmes diachroniques à utiliser en 6°. Cette décision manifestait la grande maturité du groupe de recherche : ces deux thèmes avaient été soigneusement choisis ; il convenait pour une pré-expérience d'utiliser toute la documentation rassemblée et *d'évaluer en commun* les résultats obtenus.

Sur ma suggestion, les professeurs des C.E.S. ont cependant adopté un schéma pédagogique légèrement différent de celui qui avait été

proposé par nos collègues de Sèvres. *Quelques tableaux synchroniques ont été introduits* pour la période de l'Antiquité en 6^e et le seront pour celle du Moyen Age en 5^e. Ceci donne le *schéma théorique adopté par ces professeurs de C.E.S.* :



en 6^e le *premier thème* (l'agriculture et les paysans) est étudié sans rupture, des origines à nos jours, pour ne pas briser la continuité. Le *deuxième thème* (transports et commerce) permet par ailleurs d'introduire plus logiquement *les deux tableaux synchroniques* qui s'imposent sur l'Antiquité, choisis pour leur importance : Athènes au V^e siècle avant J.-C. et l'Empire Romain au II^e siècle (3 heures chacun).

Une des principales critiques faites à l'enseignement thématique de l'histoire tombe ainsi : les « temps forts » de l'Antiquité en 6^e et du Moyen Age en 5^e seront saisis de façon synchronique. (Les programmes officiels ne permettent pas d'étudier plus en détail ces deux grands moments de l'Antiquité.)

Un *séminaire d'histoire* a eu lieu en juin 1970 : il a permis de préciser nos hypothèses et de proposer à *titre indicatif* une répartition horaire de l'enseignement expérimental de l'histoire en 6^e pour 1970-71. Tout ceci a été publié dans le *Bulletin de liaison du 1^{er} cycle n° 12*, paru en juin 1970 (pages 18 à 45).

L'équipe des professeurs du Lycée Pilote de Sèvres est demeurée notre équipe « de pointe ». Madame Morhange, Mlle Goguel et Mme Ninon n'ont cessé de nous envoyer les textes et les références aux divers documents utilisés ainsi que les questionnaires préparés pour des évaluations dans leurs classes. Dans le *n° 13 du Bulletin du 1^{er} cycle* (pages 2 à 37), nous étions en mesure de publier les références et documents concernant le second thème étudié en 6^e : « *les transports et le commerce* ». Prêt à la fin de juillet 1970, ce bulletin est arrivé dans tous les établissements expérimentaux au cours de la première semaine de la rentrée, en septembre 1970. Les enseignants-chercheurs des C.E.S. expérimentaux ont donc pu commencer leur expérience de 1970-71 avec des documents immédiatement utilisables, des bibliographies et

des indications critiques : ils ont eu la sagesse d'opter pour une recherche concertée et pour une utilisation — dans un premier temps au moins — des documents et des conseils de nos collègues déjà engagés dans l'expérience depuis une année scolaire.

Nous avons reçu cette année réflexions et documents de Madame Morhange : le *Bulletin de liaison* n° 17 contient des textes complémentaires relatifs au thème de 6^e « l'agriculture » et les textes et références de documents utilisés au Lycée Pilote de Sèvres pour le thème « les croyances » qui a été étudié en 5^e, au cours du 1^{er} semestre, à titre de pré-expérience : *Bulletin* n° 17, pages 7 à 19.

Si les enseignants-chercheurs des C.E.S. désirent expérimenter en 5^e ce même thème au cours de la 1^{re} partie de l'année scolaire de 1971-72, ils auront une solide base de départ pour le travail sur documents avec leurs élèves. Ils auront aussi à se déterminer pour le choix, ou non, du second thème *diachronique* qui est en cours de pré-expérimentation par Madame Morhange et ses collègues : l'éducation de l'enfant à l'école et dans sa famille.

Ils devront par ailleurs se déterminer sur le choix de *quelques tableaux synchroniques*. Nos collègues de Sèvres n'en ont prévu qu'un seul : *le monde à la fin du XV^e siècle*. Il apparaît inévitable pour tous : le schéma expérimental de 4^e proposé par les professeurs de Sèvres et agréé par l'Inspection Générale est un retour à l'histoire synchronique à partir de la Renaissance. D'autre part, nos élèves, s'ils quittent un établissement expérimental à la fin de leur 5^e, doivent pouvoir s'intégrer à une classe de 4^e où sont appliqués les programmes officiels : la Renaissance et les temps modernes.

Si le tableau synchronique de la fin de la classe de 5^e apparaît impératif, il n'en demeure pas moins qu'il serait souhaitable de présenter *une ou deux coupes synchroniques au Moyen Age*. Plusieurs collègues sont très attachés à l'introduction de ces tableaux synchroniques et je les considère comme nécessaires dans la perspective de la structuration de l'Antiquité (en 6^e) et du Moyen Age (en 5^e) avant l'entrée en classe de 4^e. Je préfère ne faire aucune suggestion pour laisser libres les collègues des C.E.S. dans leur réflexion et leur concertation de ce stage national. Il conviendrait cependant qu'une décision collégiale soit prise à ce sujet avant la fin du stage.

Notre recherche en histoire a un an à peine : il s'agit en 1970-71 d'une pré-expérience en 6^e. Elle va entrer en 1971-72 dans la seconde phase : expérience en 6^e, en pré-expérience en 5^e.

Rappelons enfin que *les nouveaux programmes d'histoire* et les *instructions qui les accompagnent* donnent à notre recherche une *double légalité* : il convient désormais de traiter l'histoire des origines à nos jours au cours du 1^{er} cycle ; les professeurs sont autorisés à pratiquer des recherches pédagogiques s'écartant des programmes officiels, à la

condition d'accepter le contrôle de l'inspection intéressée par tout progrès de notre discipline. Je pense que vous vous soumettrez bien volontiers à cette décision.

Notons pour terminer cette introduction que de très nombreux collègues cherchent dans toute la France à rénover leur enseignement de l'histoire. Les recherches isolées, partielles ou même concertées ainsi que les articles se multiplient. Non seulement *les Cahiers Pédagogiques* en donnent l'écho, mais deux revues que nous connaissons bien. D'abord *l'Information Historique* : je vous signale les deux articles de M. Louis Marchal, Proviseur du Lycée Paul Valéry à Paris, parus en 1970 sous le titre « Fondement de l'enseignement de l'histoire ». Le second de ces articles (I.H. n° 5, 1970, pages 239-242) nous éloigne de nos thèmes de 6^e et de 5^e mais mérite que certaines idées soient citées : « Il faut avoir le courage des lacunes. Ceux qui ont écrit l'histoire ont choisi et laissé de côté une foule de choses. Pourquoi ceux qui l'enseignent ne s'engageraient-ils pas dans la même voie et pour les mêmes raisons ?

Dans chacun de ses segments, elle peut être pleine de sens et de vie. Il n'est pas nécessaire de prendre sous son regard tout le cours de l'histoire pour faire apparaître la continuité du devenir... » Nous avons également fait l'hypothèse que notre enseignement de l'histoire en 6^e et en 5^e comporte des lacunes bien que nous ayons opté pour des thèmes diachroniques « larges ».

M. Marchal évoque aussi le critère du choix des thèmes à traiter. « Ils relèvent eux aussi des systèmes de valeur des individus, des sociétés à un moment déterminé. En laisser l'initiative à chacun serait créer la confusion sur le plan national et balkaniser l'enseignement de l'histoire... » Nous avons de notre côté opté pour une concertation, pour des décisions prises collégalement lors des stages nationaux et applicables par tous les enseignants engagés dans ces recherches ; chacun dans les équipes expérimentales ne se décide pas pour tel ou tel thème qui lui plairait ; après une réflexion sérieuse, de nombreuses concertations et des débats très libres, vous avez choisi en 1970 les deux thèmes à expérimenter en classe de 6^e en 1970-71. De même, vous vous déterminerez *collégalement* pour ceux que vous expérimenterez en 5^e en 1971-72.

La revue de la Société des Professeurs d'Histoire et de Géographie, *Historiens et Géographes*, témoigne aussi de l'intérêt que tous les collègues portent à la recherche pédagogique. M. MACE de Caen parle d'une « expérience thématique et souhaite que l'I.P.N. en publie rapidement les conclusions » (Assemblée Générale de la Société — Janson de Sailly — 15 novembre 1970). J'avais publié un petit article dans le Bulletin *Historiens et Géographes* de la rentrée de 1970-71. M. Macé fait-il allusion à son contenu ou a-t-il eu par ailleurs connaissance de certains travaux des C.E.S. expérimentaux ? Notons enfin le vœu exprimé lors de cette même Assemblée Générale du 15 novembre 1970 : que le

Bulletin de la Société s'ouvre systématiquement aux expériences pédagogiques et plus, que par une « tribune » nouvelle : expériences d'équipes moyennes et non exceptionnelles des Lycées Pilotes. Dès le début de 1969, M. J.-M. D'Hoop avait accepté le principe de publier des articles concernant la recherche pédagogique, mais c'est en Tribune libre que l'ont été ceux que j'ai envoyés pour *Historiens et Géographes* (ils ont été très cordialement reçus et reproduits).

A propos de la phrase « expériences d'équipes moyennes et non exceptionnelles de Lycées Pilotes », je veux insister sur le caractère « moyen » de nos équipes et de nos expériences. Il n'y a pas de recrutement privilégié des professeurs, ni des élèves dans les C.E.S. expérimentaux ou chargés d'expérience. Les professeurs ont 1 heure de décharge de service, les chefs d'équipe en général 2, mais elles sont très rarement effectives si bien que les conditions de travail dans ces C.E.S. expérimentaux sont absolument les mêmes que dans le C.E.S. courant (mêmes lacunes de matériel, formation des maîtres variée et souvent insuffisante...) C'est la recherche elle-même qui a déjà métamorphosé les collègues habitués depuis quelques années à la concertation et au travail en équipe. Cet aspect de la recherche pédagogique est souvent sous-estimé : il apparaît indiscutable que tous les enseignants qui pratiquent un travail en équipe de concertation parviennent individuellement à améliorer considérablement leur enseignement.

*
**

Après cet historique de notre recherche et ces longues réflexions, je désirerais rappeler certaines conditions indispensables à la bonne marche des recherches et proposer un schéma d'organisation pour les travaux de ce stage national.

L'ORGANISATION DU TRAVAIL DE LA RECHERCHE

A. Les conditions matérielles

Je ne reviendrai pas ici sur les questions d'horaire et d'emploi du temps. L'histoire expérimentale dispose en 6^e et en 5^e de 1 h 1/2 hebdomadaire conformément aux horaires officiels. Nous avons demandé que cette heure hebdomadaire et l'heure de quinzaine soient dans toute la mesure du possible placées dans l'emploi du temps *le matin* ; la majeure partie des Chefs d'Etablissements nous ont donné cette satisfaction dès 1970-71. Nous avons rappelé au stage national de recherche en étude des milieux géographiques comment il est souhaitable que les heures de sciences humaines soient *alignées* pour toutes les classes de 6^e d'une part et toutes les 5^e d'autre part (comme pour les disciplines instrumentales) *dans le cas d'établissements audio-visuels possédant*

un circuit intégré de télévision. Nos collègues, en effet, y utilisent la T.V., fabriquent des émissions, pratiquent des contrôles télévisés...

Par contre, dans les *C.E.S. non audio-visuels*, il est souhaitable que *les cours d'histoire ne soient pas alignés* et que nos collègues disposent au maximum des *salles spécialisées* qui devraient leur permettre d'utiliser à chaque heure — s'ils en ont le besoin — films 16 ou 8 mm, diapositives, croquis pour rétro-projecteurs... Il faudrait donc qu'à chaque heure de la journée il n'y ait pas plus de classes de sciences humaines que de salles spécialisées.

B. Les aspects pédagogiques

Jusqu'à 1970-71, l'expérience est restée ouverte. Aucun texte n'est venu codifier l'enseignement expérimental de l'histoire et aucun d'entre nous ne le souhaitait. Les décisions collégiales, qui font de cette expérience une recherche appliquée sur programme n'ont porté que sur deux points :

- accord de tous sur les thèmes diachroniques et tableaux synchroniques,
- décision de pratiquer un enseignement exclusivement sur documents.

Après cette pré-expérience de 1970-71, il semble souhaitable que les stagiaires se mettent d'accord sur des objectifs à atteindre et élaborent *un schéma pédagogique commun* pour la classe de 6° d'une part et la 5° d'autre part.

Les collègues de Sèvres ont obtenu l'autorisation de poursuite de recherche en 4° et en 3° (Renaissance 1815 en 4° - 1815 à nos jours en 3°). Il convient que les contenus réservés aux classes du cycle d'observation permettent, dans toute la mesure du possible, de structurer correctement, en fonction du développement génétique des élèves, l'évolution historique de l'Antiquité et du Moyen Age tout particulièrement puisque les programmes expérimentaux et officiels ne prévoient pas d'étudier ces deux périodes ultérieurement.

*
**

POURQUOI DES THEMES ?

1° Difficultés de l'enseignement de l'histoire conformément aux programmes actuels :

- notion d'évolution, perspective historique, difficiles à faire percevoir
- complexité des phénomènes, souvent abstraits et événementiels
- dispersion ; course au programme et donc difficulté pour méthodes actives

- inconvénient des coupures
Cette méthode ne répond pas aux besoins des enfants face aux apports des « *mass media* ».

2° Avantages des thèmes :

- mieux faire percevoir la localisation géographique et l'évolution historique (permettant entre autres de mieux utiliser les *mass media*).
- Particulièrement efficace si les premiers thèmes sont concrets, à portée de l'enfant.
- Permet de faire sentir comment le présent se rattache au passé. Avis favorable de psychologues, au départ : ne pas laisser un phénomène « en panne », qu'on ne retrouve plus.
- Permet de répondre de plus près aux intérêts et à la sensibilité de l'enfant, par le choix des thèmes les mieux adaptés.
- Le fait que les thèmes soient concrets et que nous fassions un choix permet un appui plus constant sur les documents.
- Thèmes permettent de centrer plus fortement l'enseignement ; ceci évite l'impression de dispersion.
- Possibilité (dans l'avenir) d'ouverture sur les mondes extra-européens.
- Avec la succession de thèmes, on revient sur des périodes déjà étudiées, mise en place progressive. Ce qui a été étudié ressort, mobilisé plusieurs fois et non oublié petit à petit.

Madame D. MORHANGE.

OBJECTIFS A RETENIR POUR L'EVALUATION EN FIN DE 6°

La Commission chargée de préparer le tableau des *objectifs à retenir* pour l'évaluation avait également reçu mission de définir *le contenu notionnel* des thèmes diachroniques et des tableaux synchroniques de 6°. Le manque de temps et l'ampleur du sujet n'ont pas permis de mener à bien cette analyse de contenu. Dans ces conditions, *les objectifs généraux seuls* ont pu être retenus pour l'évaluation à la fin de l'année scolaire 1970-71. Cependant, tous les documents qui servent de support aux questions ont trait à l'un ou à l'autre des thèmes étudiés en 6° pendant l'année : l'agriculture et les paysans, le commerce et les transports. Il en résulte que les réponses à plusieurs questions impliquent la connaissance de telle ou telle notion relative à ces thèmes ; mais l'assimilation de ces notions n'est pas testée en tant que telle. Le questionnaire d'évaluation à la fin de l'année scolaire 1971-72 devra bien entendu comprendre des épreuves spécifiques portant sur *le vocabulaire et les notions historiques*.

OBJECTIFS ET APTITUDES A TESTER	MOYENS	TYPES DE QUESTIONS	PERIODE HISTO- RIQUE
1. A. LOCALISATION DANS LE TEMPS a. Localisation ponctuelle	Placer des événements sur la ligne du temps.	Opérations (de repérage) N.D.L.R.	toutes périodes
b. Aptitude à or- donner chro- nologiquement	Classer dans l'ordre chronologique une liste présentée dans le désordre (événements suc- cessifs... Eventuellement quelques événements simultanés).	Classement	
c. Perception de la durée	Questions portant sur la durée relative de deux phénomènes ou de deux périodes.	Q.C.M. (1)	
1. B. LOCALISATION DANS L'ESPACE	Planisphère ou carte du monde antique.	Opérations (inscrire des noms sur la carte)	Antiquité
2. SENS DE L'OBSERVATION	Diapositive (si possible). Sinon dessin au trait.	Question ouverte avec critères de notation	Antiquité (Egypte)
3. ESPRIT CRITIQUE a. Sens de la rela- tivité et de la subjectivité	Deux textes relatant différemment le même évé- nement.	Q.C.M. Soulignement	Moyen Age
b. Sens de la va- leur historique du document	Deux dessins (deux photographies seraient pré- férables) : — l'un représentant des outils préhistoriques, — l'autre une scène imaginée.	Q.C.M.	Préhistoire

(1) Questions à choix multiples.

4. PERCEPTION D'UNE EVOLUTION HISTORIQUE	Série de documents ou courbe permettant de décrire une évolution (phases d'expansion, de stagnation, de régression).	Q.C.M. ou phrase à trous	Période moderne	
5. PERCEPTION DE L'EXISTENCE DE CIVILISATIONS DIFFERENTES	Dans des colonnes correspondant aux civilisations, classer les faits de civilisation.	Classement ou tableau à deux entrées	toutes périodes	
6. CAPACITE A DISCERNER DES RAPPORTS ENTRE LES FAITS EN CORRELATION	Courbes montrant l'évolution de plusieurs variables entre lesquelles existent des relations de causalité.	Q.C.M.	Période moderne	
7. CAPACITE D'ANALYSE	Texte à analyser.	Q.C.M. opérations (souligner)	Epoque contemporaine	
8. SENS DE LA PRECISION DANS L'EXPRESSION	Choisir dans une liste de mots les termes qui conviennent pour compléter un texte à trous. La liste devra comporter plus de mots qu'il n'en faut pour obliger les élèves à faire un choix entre des termes de sens voisin.	test à trous	Antiquité et Moyen Age	
9. A titre d'hypothèse de travail, il a été proposé de réfléchir à la possibilité d'introduire une épreuve portant sur l'évaluation de la <i>mémoire d'intégration</i> ¹ .				

¹ Les discussions ont montré, comme on pouvait s'y attendre, que cette notion était loin d'être parfaitement claire pour nous. Néanmoins, en raison de l'intérêt pour notre enseignement de cette faculté, distincte de la mémorisation purement mécanique des faits, une exploration et une élucidation de cette question devrait être menée, avec l'aide des psychologues, en vue de son introduction « à part entière » dans les épreuves d'évaluation ultérieures.

LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE EN 6° ET EN 5°

La commission a constaté que le problème des finalités de l'enseignement de l'histoire en 6° et en 5° passait par celui de l'acquisition d'un savoir-faire et de connaissances propres à former les élèves dans le sens d'une meilleure compréhension du monde actuel.

I. L'ACQUISITION D'UN SAVOIR-FAIRE

Quelles habitudes de pensée faut-il faire acquérir et comment ?

Les moyens sont multiples :

- 1° c'est d'abord la simple manipulation d'instruments : dictionnaires, atlas, graphiques, diapositives, textes.
- 2° c'est ensuite la mise en œuvre de facultés d'observation, de compréhension, d'abstraction.
Il s'agit ici à propos de documents très divers de répondre à des questions simples ou plus simplement de décrire correctement une diapositive, de lire un graphique ou de dégager les grandes idées d'un texte.
- 3° à partir de là, réalisation de documents de synthèse : croquis, graphiques...
- 4° développement des possibilités d'expression orale des élèves par la pratique de l'exposé : un élève parle pendant 5 à 10 minutes sans lire de notes, en s'appuyant uniquement sur des documents visibles par tous. Un débat suit. Cela permet de donner aux élèves l'habitude de la discussion ordonnée.

Le contact que les élèves auront fréquemment avec les documents, doit entraîner l'acquisition d'habitudes de pensée et d'aptitudes :

- habitudes de précision et de rigueur
- aptitude à s'informer complètement sur un sujet sans négliger des données essentielles
- aptitude à comparer, à déduire et à classer : les élèves placés devant un problème ne savent pas toujours à quel type de document recourir pour se documenter. Il s'agit ici de les rendre capables d'effectuer un tri parmi tous les documents que leur offrent l'école et aussi la vie courante (télévision, cinéma...)



— habitudes de pensée critique. C'est un objectif fondamental.

La commission a aussi retenu l'aptitude à voir la complexité d'un phénomène.

II. LES CONNAISSANCES

La commission a distingué les notions et les connaissances factuelles.

A. Notions

- la principale d'entre elles est le sens de l'évolution historique. Concrètement, cela passe par la réalisation d'un cadre chronologique où les enfants peuvent « accrocher » ensuite tout ce qu'ils apprennent. Les dates retenues sont avant tout politiques ou économiques : aucun fait de civilisation ne pouvant fournir de point de repère suffisamment précis.
- le sens de l'espace : délimitation des aires de civilisation et localisation des phénomènes étudiés.
- la notion de civilisation qui ne peut être à ce niveau que la simple constatation de l'interférence de divers facteurs à un moment donné assurant une communauté de pensée et de modes de vie à des groupes humains.
- un vocabulaire simple de notions
 - techniques : grandes inventions (liées aux thèmes) : araire, charrue, engrais, jachère, rotation... roue, collier d'attelage, boussole, imprimerie...
 - économiques et sociales : notions d'esclavage, de colonat, de servage... domaine seigneurial, hiérarchie féodale ; bourgeoisie, aristocratie ; impôt...
 - religieuses : clergés séculier et régulier — schisme, hérésie — monothéisme, polythéisme, curé, pape, abbé, concile, paroisse... caractères fondamentaux des grandes religions : Judaïsme, Christianisme, Islam.
 - artistiques : grands styles : art grec, roman, gothique ; le château fort ; art musulman.
 - politiques : pharaon, roi (il a paru sage de se limiter dans ce domaine).

B. Connaissances factuelles

- quelques dates (une vingtaine au cours des deux années).
- quelques personnages apparaissant surtout dans les tableaux synchroniques (Antiquité et Moyen Age) : Périclès, Auguste, Charlemagne, Saint Louis, Jacques Cœur.

- des localisations de villes : Bagdad, Babylone, Alexandrie, Tyr, Athènes, Rome, Sparte, Constantinople, Le Caire, Aix-la-Chapelle...

III. LA FORMATION DE LA PERSONNE

L'habitude du travail en équipe favorise l'esprit de dialogue, donne l'esprit d'initiative aux élèves et les rend aptes à décider dans la mesure où nous leur fournissons des documents et une méthode.

La connaissance des civilisations passées aiguise aussi le sens du relatif chez les enfants en ce sens qu'elle leur communique un véritable esprit de tolérance (cela est surtout vrai à propos du thème sur les religions). Elle les habitue à ne pas déformer la réalité, à éviter tout anachronisme, à leur faire comprendre qu'il n'y a pas de civilisation supérieure, pas de hiérarchie autre que technique ; elle les met en garde contre les jugements de valeur.

Elle contribue enfin à une meilleure compréhension du monde actuel en ce sens que si la connaissance de la situation actuelle est nécessaire, elle ne saurait être suffisante à elle seule pour expliquer tous les aspects du XX^e siècle. Le dialogue avec le passé doit aboutir à l'idée d'une solidarité des hommes dans l'espace et dans le temps.

Le rapporteur :

Bernard LE CALVEZ

C.E.S. Jean Jaurès

CALAIS

INFORMATION PEDAGOGIQUE

INFORMATION PEDAGOGUE

LA TELEVISION ET L'ACTUALITE INTERNATIONALE DANS L'ENSEIGNEMENT

Du 3 au 9 septembre 1972, le *Centre atlantique d'information pour les enseignants*¹ a présidé aux assises de la IX^e *Conférence atlantique de l'Education*, à Bordeaux. Le sujet des communications gravitait autour du thème « La télévision et l'actualité internationale dans l'enseignement ». Les participants ont pu mesurer au fil des séances le caractère explosif de cette matière. Malgré le fossé séparant les positions des représentants de la douzaine de pays présents, parmi lesquels la France, la Grande-Bretagne, les Etats-Unis, l'Allemagne fédérale, la rencontre a permis de poursuivre des discussions positives et stimulantes. La presse régionale et nationale a témoigné par ses commentaires de l'intérêt général.

Nous publions ci-dessous les documents suivants :

1. L'exposé général rédigé par le secrétariat de la Conférence, sous le titre de « La télévision : force éducative ou le contraire ? »
2. L'exposé de Me Judith V. Torney, professeur à l'Université de l'Illinois, Chicago Circle Campus, intitulé : « L'influence des émissions d'actualités sur les attitudes politiques des élèves. »
3. L'introduction à l'exposé sur « Le langage de l'audio-visuel », préparé par le Centre de recherche et de documentation pédagogiques à Bordeaux.
4. Les conclusions et les vœux des trois commissions d'étude à l'issue des débats.

¹ Siège du secrétariat : 23-25 Abbey House, 8 Victoria Street, London SW 1 H OLA, Grande-Bretagne.

LA TELEVISION — FORCE EDUCATIVE OU LE CONTRAIRE ?

1. Sans partager toutes les opinions de McLuhan, on ne saurait nier que, de beaucoup de points de vue, le monde s'est rétréci sous l'influence des media pour assumer les dimensions d'un village. Dans de nombreux pays, les enseignants ont fait face à ce défi en acceptant de nouvelles responsabilités dans le domaine de l'éducation internationale, en reconnaissant que le citoyen de demain sera de plus en plus influencé par les événements survenant en dehors de son environnement immédiat. Nous voyons apparaître un peu partout de nouveaux programmes d'études, destinés à refléter cette nouvelle interdépendance, et, dans les écoles, on s'efforce de fournir à la génération qui monte l'équipement intellectuel qui lui permette de comprendre tout ce qui se passe dans sa propre communauté aussi bien que dans le grand monde.
2. Les media, et surtout la télévision, se situent parmi les principales influences formatrices qui agissent sur la population d'une société industrialisée. Leur rôle dépasse celui d'un simple outil au service de l'enseignement. En particulier, la télévision en tant que véhicule de la transmission d'informations est, de beaucoup de points de vue, énormément plus puissante que ne saurait l'être n'importe quel système d'éducation. Elle pénètre plus ou moins partout, et l'image des événements nationaux et étrangers présentée lors des émissions d'informations et des programmes d'actualités représente, pour beaucoup, leur seul renseignement sur ce qui se passe dans notre monde d'aujourd'hui. La télévision se joint à l'école et à la famille pour former un triumvirat de formateurs.
3. Les tâches de la Télévision Scolaire sont assez bien définies et sont en général bien exécutées par les responsables. Il est, pourtant, soutenable qu'un rôle éducatif beaucoup plus important incombe à ceux qui sont chargés de la présentation régulière des émissions d'informations et des actualités (paraissant souvent sur le petit écran à une heure qui réunit le maximum de téléspectateurs). Dans ce contexte, plusieurs problèmes se posent. Tout d'abord, les journalistes, aussi bien de la presse audio-visuelle que de la presse écrite, quoique conscients des responsabilités qu'impose la transmission d'informations, ne se considèrent pas comme étant en premier lieu des éducateurs et ils sont sujets à des contraintes et des tensions dont l'enseignement professionnel est normalement exempt. En outre, ce qui les intéresse surtout, ce

sont les sujets propres au reportage : « le chien qui mord l'homme » aura beaucoup moins d'intérêt pour le grand public que : « l'homme mord le chien ». Certains prétendraient que, si nous devons croire la télévision, le total des chiens mordus par des hommes serait de beaucoup supérieur au nombre d'hommes attaqués par des chiens.

4. En tant que moyen de communication visuelle, la TV a ses problèmes propres. Par sa nature même, elle doit choisir surtout des matières qui auront un effet visuel immédiat. Certains prétendraient que la télévision fausse les faits en soulignant l'aspect dramatique et visuel, et que, ce faisant, elle exagère l'élément de crise dans une situation donnée. Ces critiques ont mal compris la tâche d'un réalisateur à la télévision, qui est d'attirer et de tenir son public. Il est néanmoins soutenable que nous voyons souvent émerger une représentation des événements qui ne correspond guère à la vérité la plus stricte. Cette constatation ne constitue pas un reproche : si l'image est parfois fausse, elle l'est rarement à cause d'une politique préméditée du réalisateur. Mais certains trouvent qu'on ne nous présente parfois qu'un seul aspect de la situation, et l'aspect que nous ne voyons pas est souvent aussi important que le drame visuel qui se déroule sur notre écran. Autrement dit, il ne suffit pas de nous montrer une émeute en pays X, pour compléter l'image, on devrait nous montrer aussi l'absence d'émeutes dans d'autres régions du pays X, ou même dans d'autres pays. Bien entendu, les programmes de TV ne sont pas et ne peuvent pas être faits de cette façon.
5. Que peut faire le professeur pour corriger cette perspective ? Il se peut qu'il se trouve face à une classe d'élèves dont plusieurs auront vu la veille les émeutes en pays X sur l'écran de leur téléviseur. Il devra leur expliquer qu'il y a peut-être des éléments de la situation qui ne sautent pas aux yeux ; que les causes de ces émeutes sont peut-être plus complexes que n'a laissé supposer le commentaire diffusé, qui était nécessairement condensé et peut-être aussi trop simplifié. Le professeur a pour tâche de convaincre ses élèves que la vie en pays X ne se compose pas uniquement d'émeutes. Il doit réussir à cette tâche dans l'ambiance prosaïque de la salle de classe, souvent les moyens pratiques de contrebalancer l'effet visuel du programme en question lui font défaut. Sa tâche n'est pas facile, et les media pourraient peut-être trouver le moyen d'aider le professeur à inculquer à ses élèves une appréciation plus complète du problème. La TV scolaire pure et simple ne représente pas nécessairement une solution : pour beaucoup d'enfants, elle est moins convaincante que les programmes « réguliers », plus prestigieux et animés par des personnalités célèbres ; elle est tout simplement un professeur en plus.

6. La discussion au sujet de l'objectivité met en évidence un problème analogue — tous les programmes de la TV ne visent pas les actualités du jour : beaucoup s'efforcent d'analyser en profondeur des sujets sélectionnés. Ces programmes pourtant ne représentent souvent qu'un côté du problème et certaines personnes prétendent qu'en agissant ainsi ils abusent du pouvoir de la presse visuelle. Pour donner un exemple, si un programme « d'analyse en profondeur » semble conclure que les émeutes en pays X sont à condamner, le professeur aura quelque peine à stimuler l'esprit critique de ses élèves et à les amener à considérer le problème du point de vue opposé. Cette observation représente peut-être une sous-évaluation des capacités et du professeur et de ses élèves. Elle pose aussi un problème philosophique sur la nature de l'objectivité et la validité des jugements de valeur que cette Conférence ne résoudra sûrement pas. Pourtant, l'information « objective » est aussi difficile à réaliser que l'enseignement « objectif », et la télévision « neutre » est aussi peu convaincante que l'enseignement « neutre ». Les jeunes auront plutôt du respect pour un communicateur qui déclare ouvertement ses propres valeurs même si, de leur part, ils rejettent ces valeurs. Ceci n'empêche pas que le professeur ait le devoir d'encourager constamment ses élèves à évaluer honnêtement les mobiles animant les deux parties en présence dans chaque conflit civil ou international. C'est là un principe qui, dans les sociétés démocratiques, est souvent, mais pas toujours, représenté par la TV.

7. Un autre problème est l'action réciproque de la TV et la politique. Cette action réciproque se manifeste à plusieurs niveaux. Tout d'abord, on s'inquiète du fait que les systèmes de radiodiffusion appartenant à l'Etat ont tendance à favoriser les intérêts du parti au pouvoir, et que la TV commerciale favorise tout simplement ceux de la publicité et de ses actionnaires. En réalité, penser ainsi, c'est trop simplifier la question : dans les pays démocratiques, les media se sont efforcés de rester fidèles à une tradition honorable d'indépendance quoique ce souci se heurte souvent à des difficultés. Le professeur, de son côté, a le devoir de soutenir les media dans leur recherche de l'indépendance.

D'un autre côté, le danger de tomber dans des banalités est omniprésent. Un problème qui se serait posé dans ce contexte est la diminution de l'homme politique, qui, à la télévision, se trouve face à face avec un intervieweur qui lui pose des questions pénétrantes et parfois hostiles, et qui, au spectateur ignorant, paraît souvent aussi sinon plus important que la personne qu'il interroge. Ce raisonnement veut que celui qui s'occupe des « grandes affaires d'Etat » se trouve ainsi diminué, tandis que le journaliste acquiert un prestige exagéré. Chekhov a caractérisé le critique littéraire comme « une moisissure sur la surface de la société », et beaucoup d'hommes politiques céderaient volontiers à la tentation de décrire

ainsi l'intervieweur qui se veut être une « personnalité ». Dans ces circonstances, que doit faire le professeur, que peut-il faire pour renforcer la crédibilité et du système politique et de la radio-diffusion ?

8. Le professeur a, pourtant, encore une responsabilité, qui naît de la révolution actuelle dans la technologie des communications. Son enseignement doit tenir compte non seulement du présent mais aussi de l'avenir et il doit avoir les connaissances et les outils nécessaires pour faire comprendre à ses élèves la portée de cette révolution dans les domaines de l'évolution sociale et culturelle, de l'expansion économique et de l'intégration politique, aussi bien au niveau national qu'international. La variété des images venues d'autres cultures, ainsi que de leur disponibilité, peuvent, en effet, aider à combattre le caractère ethnocentrique de l'enseignement dans les écoles. A la longue, il résultera peut-être de cette orientation vers des images communes une conception nouvelle et puissante d'un monde commun. Nous arriverons peut-être à fonder le nouvel internationalisme sur une reconnaissance de la diversité culturelle et de l'intérêt commun. La télévision, qui peut ici jouer un rôle éducatif, a déjà fait œuvre de pionnier dans ce sens.
9. La télévision et l'éducation font toutes les deux partie de cette infrastructure qui est au service de la société. On a beaucoup parlé récemment du rôle social de l'éducation, on devrait porter une attention plus suivie sur le rôle éducateur que peut jouer la télévision. Peut-être que la télévision nous fournit encore un exemple de l'écart qui existe entre le progrès technologique, d'une part, et l'incapacité de l'homme de maîtriser ce progrès, de l'autre.
10. Un document d'EURNAC¹ publié cette année, sur « La télévision et la société des années '70 », constate que l'enfant moyen qui grandit maintenant dans une de nos sociétés occidentales aura passé, quand il aura atteint l'âge de 65 ans, environ neuf ans de sa vie devant le petit écran dans une attitude singulièrement passive. Selon ce document, la télévision se doit de préparer le téléspectateur pour la vie dans une société technologique et elle doit commencer cette tâche en parlant au grand public de lui-même. La télévision est essentiellement un moyen de communication international et internationalisé et elle est donc particulièrement apte à jouer un rôle d'avant-garde dans l'éducation internationale. Elle peut le faire non seulement en tant que moyen d'enseignement audio-visuel, mais, d'une façon plus efficace peut-être, en remplis-

¹ *Television and the Society of the 70's*, publié par European-North American Committee, Avenue de Tervueren, 265, 1150 Bruxelles.

sant la fonction du moyen de communication le plus efficace de nos jours. Un dialogue entre professeurs et personnes chargées d'émissions de télévision ne saurait manquer de faire une contribution valable dans ce sens.

11. Cet exposé ne présente ni solutions ni mesures pratiques. En tâchant de situer divers problèmes entrant en ligne de compte, il est loin de prétendre en avoir épuisé l'éventail. Rédigé par l'équipe du Centre Atlantique d'Information pour les Enseignants, il vise simplement à attirer l'attention des participants à la IX^e Conférence Atlantique de l'Education sur certains aspects du problème qui nous ont poussés à formuler le thème de la Conférence, et ce dans l'espoir de stimuler nos discussions à Bordeaux.

L'INFLUENCE DES EMISSIONS D'ACTUALITES SUR LES ATTITUDES POLITIQUES DES ELEVES

Il est très intéressant d'étudier comment les attitudes politiques encore fragmentées des jeunes enfants se transforment en préoccupations souvent véritablement adultes chez l'écolier du secondaire, mais les conclusions de telles enquêtes ne sont jamais unanimes. Nous examinerons ce problème sous trois angles, en mettant chaque fois particulièrement l'accent sur le rôle des émissions d'actualités dans la formation des attitudes et leurs changements.

Nous traiterons d'abord des attitudes politiques de la jeunesse, attitudes qui sont documentées par une vaste quantité de recherches effectuées durant ces dix dernières années sur la socialisation politique et l'instruction civique. Nous devons ces recherches à des spécialistes de science politique qui se sont attachés à comprendre comment les systèmes politiques développés assuraient l'existence d'attitudes de soutien chez les citoyens de la prochaine génération. La première partie de cette étude donnera un bref résumé de la recherche effectuée dans le domaine de la socialisation politique afin d'en dégager les principales dimensions.

En second lieu, nous étudierons le problème sous l'angle psychologique. Quels sont les processus qui déterminent la formation et le changement des attitudes ? Quelle est la part jouée dans ce processus par les moyens de communication des masses ? La théorie de la formation sociale (qui traite de l'acquisition d'un mode de conduite à partir de modèles) et la théorie du développement cognitif sont particulièrement importantes. Ces théories démontrent par quels moyens directs et indirects les media influencent les attitudes des enfants.

En troisième lieu, nous présenterons les recherches sur les opinions des enfants eux-mêmes quant à l'importance de leur information par la télévision, et les effets de cette dernière sur les attitudes des jeunes.

Les recherches sur la socialisation politique ont été essentiellement l'œuvre de spécialistes américains en science politique. L'instruction civique intéresse de plus en plus ceux qui étudient l'éducation comparative dans les pays développés comme dans les pays en voie de développement¹. L'essentiel des recherches portant directement sur les media, dont nous traitons ici, a été fait avec des groupes américains, bien que certains travaux proviennent de la Norvège, du Canada et de l'Australie.

Recherches en matière de socialisation politique

Nous ne tenterons pas de passer en revue toutes les études récentes sur la socialisation politique². Au contraire, nous décrirons en grandes lignes les principales matières de recherche destinées à comprendre l'enfant en tant qu'être politique et à définir les étapes auxquelles se situe l'influence potentielle des media. Bien des études de socialisation politique, en particulier les premières, se voyaient obligées d'affirmer l'importance des attitudes politiques dès un jeune âge. Certains pensaient qu'il était en effet inutile d'interroger les jeunes qui n'avaient pas encore l'âge de voter sur leurs opinions politiques. Ce point de vue était courant il y a une dizaine d'années avant que les étudiants n'expriment leurs revendications politiques aussi vigoureusement. Aux Etats-Unis, le fait que les jeunes votent dès l'âge de 18 ans, et les manifestations d'étudiants ont souligné l'importance de ces études du stade pré-adulte. Non seulement l'instruction civique à l'école secondaire fait l'objet d'un examen spécial, mais encore, on a pu dire que les années précédant l'entrée à l'école secondaire étaient critiques pour certaines formes du développement des attitudes politiques.

Les premières études de socialisation politique stipulaient également que la définition des attitudes politiques devait dépasser le choix d'un parti et la préférence de tel ou tel candidat. Les recherches dirigées par des experts en science politique sont encore susceptibles d'être

1 L'Association Internationale pour l'Evaluation des Accomplissements Scolaires (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, I.E.A.) vient de compléter une enquête sur l'instruction civique au niveau des élèves de l'âge de 10, 14 et 17 ans dans 10 pays. Les résultats de l'enquête qui a touché près de 40 000 élèves seront publiés dans un an.

2 Notons parmi les premières études : Greenstein, F., *Children and Politics* (Les enfants et la politique), New Haven : Yale University Press, 1965 ; Hess, R.D. et Torney, J.V. *The Development of Political Attitudes in Children* (La formation des attitudes politiques chez les enfants), Chicago : Aldine Publishing Company, 1967 ; Langton, K.P. and Jennings, M.K. *Political Socialization and the High School Curriculum in the United States*, (La Socialisation politique et la programmation de l'enseignement secondaire aux Etats-Unis) *American Political Science Review*, 61, 751-58.

essentiellement consacrées aux sujets suivants (dont beaucoup dérivent des études sur les attitudes de vote des adultes) : efficacité politique (sentiment que le citoyen peut influencer son gouvernement), tolérance de la dissension dans la démocratie, source de conseil politique, loyauté au gouvernement national et à ses dirigeants. A la préoccupation hier encore exclusive d'unités politiques intérieures et de leurs problèmes, vient s'ajouter une préoccupation accrue du processus par lequel l'enfant acquiert une vision du monde en tant que système d'interaction sociale. On aura de plus en plus tendance, à l'avenir, à se préoccuper de la socialisation politique internationale aussi bien que de celle qui s'opère à l'échelle nationale¹.

Enfin, les experts de science politique ont toujours attaché beaucoup d'intérêt au lieu et aux agents de la socialisation politique. Quelle est l'influence de la famille ? Est-elle supérieure ou inférieure à celle de l'école ? Pour quel genre de problèmes les étudiants suivront-ils plutôt la route tracée par leurs pairs ? Langton et Jennings ont établi que le nombre de cours d'instruction civique ne semblait pas influencer le type d'attitudes exprimées par leur échantillonnage d'élèves américains, ce qui fait douter en quelque sorte de l'importance du rôle de l'école². D'autres, comme Ehman³, ont mis l'accent sur la relation nécessairement complexe qui existe entre les apports de l'école et les attitudes politiques. C'est peut-être le genre de classes que fait un professeur, et non leur nombre prévu dans le programme scolaire qui est important.

Processus de la formation et des changements des attitudes : Conséquences manifestes et latentes

En complément des travaux descriptifs effectués sur l'école et la famille en tant que lieux de la socialisation politique, il est important de considérer plusieurs modèles du processus de formation de l'attitude civique.

Les travaux du psychologue Bandura nous fournissent des hypothèses utiles sur le processus de la socialisation. Selon la théorie de l'apprentissage social, se conduire comme un adulte pourrait comporter une valeur de renforcement intrinsèque pour l'enfant. L'enfant peut acquérir un mobile qui le pousse à « être comme les adultes », ce qui fait que l'imitation en soi le comblera, qu'il en soit récompensé ou non.

1 Voir Torney, J.V. et Morris, D.N. *Global Dimensions of U.S. Education : The Elementary School*. (Dimensions globales de l'enseignement américain : l'école élémentaire). New York : Center for War/Peace Studies, 1972.

2 Langton et Jennings, op. cit.

3 Ehman, L. *An Analysis of Selected Educational Variables with the Political Socialization of High School Students*. (Analyse de variables éducatifs sélectionnés en fonction de la socialisation politique des élèves d'établissements du second degré). *American Education Research Journal*, 1969, 6, 559-80.

C'est ainsi qu'il est possible que l'enfant imite les orientations politiques que les adultes expriment autour de lui. L'exemple le plus courant de ce genre d'effet est la tendance qu'ont les parents et les enfants de s'identifier au même parti politique. Ce genre d'imitation qui ne nécessite aucun échange entre le modèle et l'imitateur nous fait sentir le rôle potentiel des mass media (en particulier des programmes de télévision) où sont présentés bien des modèles de comportements politiques et sociaux. Et notre préoccupation des media s'accroît quand nous réfléchissons que bien des relations sociales apprises, qui n'ont pas toutes un contenu politique explicite, peuvent contribuer à la formation des attitudes politiques de l'enfant. Une grande partie de la connaissance de l'enfant au sujet des relations politiques provient de la généralisation d'une autre expérience. Par exemple, l'enfant apprend beaucoup sur les relations d'autorité dans ses rapports avec ses parents et ses professeurs. Les rôles qu'il y a appris formeront, par transfert, ses rapports avec la police ou avec tout autre représentant de l'autorité gouvernementale. La possibilité du renforcement intrinsèque fondé sur l'imitation de modèles ne pouvant récompenser directement, d'une part, et de l'autre, l'importance de la généralisation à partir d'un vaste agrégat de relations sociales dans la formation des attitudes politiques, montrent clairement l'influence que peuvent exercer les mass media sur le processus de la formation sociale¹.

Une grande partie des communications que le jeune reçoit des mass media est vraisemblablement inintentionnelle ou latente. Un exemple de ce processus nous est fourni non dans le domaine politique, mais dans les récentes discussions aux Etats-Unis sur l'image des rôles féminins. Les femmes qui veulent que leurs filles considèrent une carrière comme un style de vie épanouissant et approprié, venant s'ajouter ou se substituer au mariage, se plaignent que dans les livres d'enfants les femmes soient presque uniquement dépeintes « au foyer »². Même dans les livres qui représentent des animaux et non des humains, tous les rôles actifs sont donnés aux mâles et les femelles sont passives à les regarder. De même, dans beaucoup d'émissions de la télévision américaine, le personnage féminin se préoccupe uniquement de la qualité du gâteau qu'il confectionne et laisse son mari se soucier de tout ce qui a une plus grande portée. Certains pensent que l'absence de représentation des femmes dans des rôles actifs communique à l'enfant qui lit ou qui regarde la télévision, de façon latente, le sentiment

1 Pour une étude démontrant que les enfants envisagent le comportement des adultes plutôt sur le modèle communiqué par la télévision que sur le comportement de leurs pairs, voir Nicholas, K.B., McCarter, R.E. et Heckel, R.V., *The effects of race and sex on imitation of a T.V. model* (Les effets de l'imitation du modèle de télévision sur les relations raciales et le comportement sexuel), *Journal of Social Psychology*, 1971, 85, 315-16.

2 Steffire, B. *Run, Mama, Run : Women Workers in Elementary Readers*. *Vocational Guidance Quarterly*, 1969, 99-102.

que certains soucis et certaines actions sont réservés aux seuls hommes. Bien que ce genre d'enseignement ne soit pas voulu par les auteurs ou les réalisateurs d'émissions, il influence néanmoins de façon latente.

De récents sondages des directives des programmes d'études sociales qui visent manifestement à assurer aux enfants américains une instruction comprenant une dimension internationale ont mis à jour une communication latente de perspectives anti-internationales. Dans une ville moyenne américaine, une tentative d'introduire des comparaisons transnationales invite, au contraire, à une attitude très différente. Les unités politiques et géographiques proposées pour la comparaison dans ce projet sont la ville américaine « Ville X » et le pays du Japon. On encourage les enfants à supposer que deux unités politiques qui sont en fait inégales quant à leur taille, leur population et leur statut politique, sont dans une certaine mesure égales, premier point de communication latente. Deuxièmement, on suggéra les comparaisons suivantes :

1. La ville américaine X vient en tête de sa région avec beaucoup d'industries produisant les produits dont ses citoyens ont besoin. Les progrès industriels du Japon sont supérieurs à ceux de tous les pays d'Asie à cause de l'influence occidentale.
2. Les Indiens ont signé un traité avec les Etats-Unis à propos du site de la ville de X.

Le Japon n'a pas eu de véritable civilisation jusqu'à la visite des Bouddhistes chinois.

Dans ces propositions, l'accent est clairement mis sur l'importance de la Ville X et de la culture proche à l'enfant. Ce message latent semble être plus fort que le but manifeste d'internationaliser le programme ¹.

Une étude récente de paragraphes pris au hasard dans les manuels utilisés aux Etats-Unis par les enfants de neuf à dix ans démontre clairement la communication latente par la sélection des thèmes. Moins de vingt pour cent de ces paragraphes mentionnent quatre grands problèmes sociaux : relations ethniques et raciales, la distribution du revenu, négociations et procédés politiques, pratiques écologiques. Qui plus est, lorsque les paragraphes mentionnent des thèmes sociaux, très peu précisent que ces questions donnent souvent lieu à des conflits et des tensions :

« Moins d'un pour cent des 17 000 paragraphes donnent l'impression au lecteur que les relations ethniques et raciales... engen-

1 Torney et Morris, op. cit.

*drent des conflits et des tensions. Moins d'un pour cent présentent la distribution du revenu de façon à suggérer l'inégalité économique ou l'exploitation*¹. »

On ne demande pas à l'enfant d'apprendre par cœur cette phrase : « L'Amérique n'a ni problèmes ni conflits. » Cependant, c'est le message latent qui se dégage des manuels d'études sociales. Cette image d'une société harmonieuse communique aux enfants un message qui est contredit par les nouvelles à la télévision, entre autres.

La communication latente est surtout importante en ce qui concerne la télévision. Ce moyen de diffusion a de puissantes répercussions par sa dimension même et par ses caractéristiques qui ne sont pas pleinement comprises². Les images, la musique et le timbre de la voix contribuent à une communication très puissante, tant par implication que par déclaration directe. Pendant les émissions d'actualités, la projection d'une paisible cour de ferme accompagnant un communiqué sur la législation agricole crée bien évidemment une impression différente de celle qu'on aurait à voir une manifestation de fermiers en colère réclamant des prix plus élevés. La succession rapide de sujets très différents pendant les émissions d'actualités communique la sensation d'un manque de continuité et de causalité dans les événements sociaux. Le choix de ce qui mérite d'être classé comme « actualité » est également significatif pour l'enfant. La plus grande partie des événements étrangers ou internationaux que l'enfant américain voit à la télévision consiste en guerres et en violence (Vietnam et Irlande du Nord)³. Charny décrit ainsi un autre genre de communication sur la violence et la guerre : « *Les présentateurs à la voix ondulée nous racontent combien d'entre nous en ont tué combien d'autres, et leur voix cachant mal une sorte de frisson électrique nous communiquent le message subliminal suivant, « les amis, ça recommence, ça recommencera toujours, et nous ne pouvons absolument rien y faire* »⁴. »

Quel fossé sépare la représentation anodine et libre du conflit des textes et des directives de programmes en matière d'études sociales et du monde des actualités télévisées, où la violence est un fait quotidien

1 Hess, R.D. *The System Maintenance Function of Social Development in the Schools* (La formation sociale et la fonction du maintien du système). Proceedings of the 1971 Invitational Conference on Testing, Princeton, N.J. : Educational Testing Service, 1972, p. 20.

2 Des tentatives récentes afin de mesurer les mouvements des yeux du téléspectateur permettront peut-être de dégager les éléments qui captent l'attention. Voir Wolf, W. *Perception of Visual Displays* (La perception et le visuel), Viewpoints, 1971, 47, 112-40.

3 Almany, A. *International and Foreign Affairs on Network Television News* (Les affaires étrangères et internationales dans les émissions d'actualités de télévision), Journal of Broadcasting, 1970, 14, 499-509.

4 Charny, I. *We need a Human Language for Reporting the Tragedies of Current Violent Events* (Il nous faut un langage humain pour présenter les tragédies des événements violents de l'actualité). Document inédit, 1971.

et où les attitudes sont toutes-puissantes ! Comment les enfants réagissent-ils à de tels contrastes ? Comment sont-ils préparés à assimiler des points de vue aussi différents ? La capacité de l'enfant à résoudre des points de vue opposés dépend en grande partie de son niveau de développement cognitif, et c'est là le deuxième point important du processus psychologique que nous étudions ici.

Récemment, les chercheurs en socialisation politique ont étudié de près la façon dont l'enfant marque l'information qui lui parvient de l'empreinte particulière de son niveau et de son style de connaissance. Quelle que soit l'information fournie par le professeur ou les media ou le manuel vu objectivement, il est très possible que l'enfant comprenne quelque chose de tout à fait différent. Les modifications survenant régulièrement et en séquences dans la façon dont l'enfant perçoit l'information sont appelées les changements du développement cognitif. Il est possible de considérer ces changements sous bien des angles, mais c'est le schéma établi par Jean Piaget qui est le plus utile aux experts qui tentent de comprendre ce processus.

Certaines enquêtes sur les attitudes politiques des enfants démontrent un lien relativement fort entre le Q.I. (quotient intellectuel) et ces attitudes. Cependant, cette conclusion n'est qu'indicative puisque les réponses sur les tests du Q.I. indiquent quelque chose de bien différent du développement cognitif tel que Piaget et d'autres l'ont décrit.

Alvik, dans une étude effectuée sur des enfants norvégiens, démontre que ceux qui sont capables de raisonnement réciproque (mesuré par un test du type employé par Piaget utilisant des matériaux concrets) sont également plus susceptibles d'avoir une conception active de la paix (plutôt que de l'envisager comme l'absence de guerre)¹. Il démontre l'existence du rapport entre ce concept social et la capacité de se servir d'un niveau relativement élevé de processus cognitif dans la manipulation d'objets concrets. Des recherches beaucoup plus poussées devraient être faites sur ce genre de rapport.

Connell, dans une étude d'enfants australiens (de 5 à 16 ans) emploie un type d'interview qui permet l'évaluation des attitudes sous-jacentes aux processus cognitifs. L'auteur en tire des conclusions fondées sur le cadre élaboré par Piaget :

« Le caractère de cette prise de conscience politique (des jeunes enfants) reflète... l'étape de la pensée intuitive. Il est possible de noter une argumentation qui rejaillit soudain de sujet en sujet, l'attention prêtée à des détails bizarres et apparemment hors-sujet, et la juxtaposition apparemment fortuite de

¹ Alvik, T. *The Development of Views on Conflict, War, and Peace Among School Children: A Norwegian Case Study* (La formation de perspectives sur les conflits, la guerre et la paix chez les enfants norvégiens). *Journal of Peace Research*, 2, 1968, 171-95.

détails... Plus généralement, le caractère fragmenté de la compréhension de la politique reflète l'absence de faculté de synthèse de la pensée intuitive. Nous pouvons dire que ces enfants ne jouissent pas d'une conception des structures politiques, non par manque de sources d'information, mais parce qu'ils n'ont pas l'équipement cognitif qui la leur représenterait¹. »

Les enfants interpréteront les informations diffusées par les media, ainsi que celles qui leur parviennent d'autres sources, en accord avec leur niveau de développement cognitif. Si une documentation est censée influencer les enfants en particulier, il faut l'exprimer et la présenter de telle sorte qu'elle s'assimile aux schémas cognitifs existants ou ne requiert que des adaptations légères. Si l'écart est trop grand, l'enfant sera incapable d'adapter ses facultés cognitives suffisamment pour comprendre l'information. Adapter le message aux besoins individuels de l'enfant est possible dans le cadre de certains établissements, mais c'est plus difficile en ce qui concerne les mass media puisque les émissions sont censées s'adresser à une grande partie de la population et ne sont pas conçues pour des individus dont le prisme cognitif correspond à l'âge de huit ans. Ceci est vrai surtout pour les émissions d'actualités qui sont généralement conçues pour des publics adultes (dont on attend qu'ils opèrent à un niveau cognitif adulte).

Recherches sur l'influence exercée par la télévision sur les enfants

Les enfants au stade de pré-adolescence ou en début d'adolescence traversent une phase critique pour ce qui est la compréhension du monde politique, ce qui est d'autant plus vrai à cause de la malléabilité de leur vision du monde politique. Après 14 ou 15 ans, leur perspective est généralement rigide et moins sujette aux changements². Ce même âge est important aussi du point de vue de l'emploi de la télévision par les enfants. Flapan fit une enquête sur les interprétations formulées par de petites filles au sujet d'une histoire simple présentée dans un film de télévision³. A neuf ans, ces enfants pouvaient faire des rapports de communication assez précis et projeter des sentiments et des pensées sur les adultes dont ils avaient observé les actions. On fit une enquête similaire en République Fédérale Allemande, en France, en Grande-Bretagne, en Tchécoslovaquie et aux Etats-Unis⁴. On montra aux enfants deux films qui avaient remporté des prix au Concours du Prix Jeunesse. On attribua beaucoup d'éléments des rapports des enfants

1 Connell, R.W. *The Child's Construction of Politics* (Comment les enfants envisagent les structures politiques). Melbourne, University of Melbourne Press, 1971, p. 18.

2 Torney et Morris, op. cit.

3 Flapan, D. *Children's Understanding of Social Interaction* (La compréhension de l'interaction sociale chez les enfants). New York : Teachers College Press, 1968.

4 *Findings and Cognition on the Television Perception of Children and Young People* (La perception des enfants et des adolescents en matière de télévision). Munich : Internationales Zentralinstitut für das Jugend — und Bildungsfernsehen, 1969.

sur ces films à leur niveau de développement cognitif. Les enquêteurs britanniques en particulier virent un contraste entre le comportement des enfants de 8 à 9 ans et celui des enfants de 10 à 12 ans. Les plus jeunes se concentraient sur l'histoire au détriment des détails. Les plus âgés, non contents de se souvenir des détails, les employèrent pour interpréter l'histoire. Dans une autre étude américaine, DeFleur et DeFleur déclarèrent que les enfants qui regardaient souvent la télévision connaissaient mieux les occupations présentées lors d'émissions télévisées que ceux qui la regardaient moins souvent¹. L'information étant égale pour des occupations présentées rarement. Ceci confirme l'importance des messages latents et de l'apprentissage accessoire tirés de la télévision.

Deux grandes études majeures et générales sur les effets de la télévision sur les enfants furent faites en Angleterre en 1955-56 et aux Etats-Unis en 1958-60. Le groupe anglais, dirigé par Himmelweit², et le groupe américain, dirigé par Schramm³ insistent tous deux sur l'importance de cet âge, sur la nature critique de l'apprentissage accessoire tiré de la télévision au sujet du caractère de la vie adulte et sur le rapport entre la capacité cognitive ou émotionnelle et la réaction de l'enfant vis-à-vis des émissions. Il est probable que les enfants et les jeunes adolescents regardent beaucoup la télévision et l'interprètent avec les mêmes schémas cognitifs qu'ils utilisent vis-à-vis du monde en général. Ils acquièrent des attitudes de façon à la fois manifeste et latente.

La plupart des études montrent que les enfants s'intéressent plus aux émissions comiques, policières et sportives qu'à l'actualité politique (bien que ce classement s'améliore dans les dernières années du secondaire)⁴. Mais si nous envisageons le problème sous un autre angle, par exemple en demandant aux enfants de définir quelles sont les sources les plus importantes dans la formation de leurs attitudes (c'est-à-dire en étudiant le développement de l'attitude politique), les media sont placés en tête.

Dans son étude norvégienne citée précédemment, Alvik constate que la source d'information sur la guerre, la plus citée par les enfants, est la télévision⁵. Quand la guerre est envisagée dans un cadre réci-

1 De Fleur, M.L. et De Fleur, L. *The Relative Contribution of Television as a Learning Source for Children's Occupational Knowledge* (La contribution relative de la télévision en tant que source de connaissances des enfants). *American Sociology Review*, 1968, 777-89.

2 Himmelweit, H., Oppenheim, A.N. et Vince, P., *Television and the Child* (La télévision et l'enfant). London, Oxford, 1958.

3 Schramm, W., Lyle, J. et Parker, E.B. *Television in the Lives of Our Children* (La télévision dans la vie de nos enfants). Stanford, Calif., Stanford University Press, 1961.

4 Schramm, *op. cit.*

5 Alvik, *op. cit.*

proque (du point de vue des deux parties en conflit), c'est le plus souvent à un niveau et dans un contexte qui laissent supposer que soit les parents soit un autre adulte ont aidé l'enfant à déchiffrer l'information reçue des media. Dans une étude d'enfants américains et canadiens, Haavelsrud¹ constate que la télévision et les media sont cités plus souvent que les parents, l'école ou la religion comme sources de compréhension de la guerre et de la paix. Coldevin² établit également que les enfants américains et canadiens citent les émissions d'actualités télévisées plus régulièrement que toute autre source pour leurs perspectives internationales. Dans leur étude de 1959 sur les attitudes des enfants envers les étrangers, Lambert et Klineberg³ disent que les mass media (en particulier la télévision et le cinéma) sont les sources d'information sur les étrangers les plus fréquemment citées par les enfants des pays développés (USA, Canada, Allemagne et Japon). Dans les nations moins développées de leur échantillonnage (Bantou, Brésil, Israël, Liban et Turquie), les parents et les amis jouent un rôle plus important. La France fait exception, étant développée au sens économique du terme, mais plus proche des nations moins développées quant aux sources d'information.

Hisch⁴ donna un questionnaire à tous les élèves de la cinquième à la douzième année scolaire à Knox County, Kentucky — zone de pauvreté dans les Appalaches en Amérique. On posait les quatre questions suivantes aux élèves : « *D'où tenez-vous le maximum d'information sur ce qui se passe a) dans votre ville natale, b) dans votre Etat, c) aux Etats-Unis, d) dans le monde ?* » Le groupe mit la télévision en tête pour toutes les questions. En second venait la radio, en troisième les journaux, en quatrième, l'école. Ensuite seulement, les parents et les amis. Ce classement était identique pour tous les âges. Les media venaient surtout en premier pour les actualités nationales et internationales. Hirsch suggère que l'influence de la télévision est plus latente que manifeste. Il définit la communication manifeste comme un matériel qui présente des vues politiques spécifiques. Il se réfère à la représentation d'une vision du monde, à l'image d'une culture populaire et à d'autres éléments qui sont acquis par un apprentissage fortuit ou fondé sur l'observation quand il parle de communication latente. Cependant, il semble bien que ses raisons pour faire cette distinction soient essentiellement spéculatives.

1 Haavelsrud, M., Conférence à l'Association Américaine de Psychologie, septembre, 1971.

2 Coldevin, G. *The Effects of Mass Media Upon the Development of Transnational Orientations* (L'effet des mass media sur le développement des perspectives transnationales). Thèse de doctorat en philosophie inédite, Université de Washington.

3 Lambert, W.E. et Klineberg, O. *Children's Views of Foreign People* (Comment les enfants envisagent les étrangers). New York : Appleton-Century Crofts, 1967.

4 Hirsch, H. *Poverty and Politicization* (La pauvreté et la politisation). New York : Free Press, 1971.

Bien que les enfants américains attribuent une grande partie de leur information à la télévision, ils ne la voient pas comme conseillère dans le choix du candidat à soutenir dans une élection. En réponse à la question « Où vaut-il mieux s'adresser pour obtenir des conseils aidant à la décision pour qui on va voter ? », seulement 5 % d'un groupe de 12 000 enfants interrogés en 1962 choisirent la radio et la télévision. Les media sont vus comme sources d'information mais non comme conseillers quand il s'agit de faire un choix politique important.

Les conclusions d'une étude récente de certaines recherches en socialisation politique sont les suivantes :

« Les moyens de communication sont importants pour informer sur les événements politiques journaliers. Qui plus est, les media expriment, directement et indirectement, les valeurs que la majorité de la société embrasse. L'action des media est de renforcer les leçons données par la famille, les écoles, les pairs et d'autres agents de formation politique ¹. »

Bien que cette constatation soit en partie exacte, au moment où elle a été faite, les auteurs ignoraient beaucoup des recherches mentionnées plus haut. Il est cependant indéniable qu'il existe une interaction entre le contenu des media et les individus auxquels l'enfant demande des explications, des éclaircissements et divers autres genres de rétroactions sur les opinions.

Connell, ayant interrogé 92 enfants australiens, nous fournit la meilleure preuve de l'influence des media sur les attitudes des enfants ². Son étude est meilleure parce qu'il n'a pas demandé aux enfants de résumer leur expérience générale des sources d'information et de les classer (comme la plupart des études citées précédemment). Bien au contraire, chaque fois que l'enfant exprimait une opinion politique ou une série d'opinions en réponse à une question de l'interview, il lui demandait pourquoi il pensait cela et d'où provenait cette opinion. Ses conclusions fondées sur beaucoup de réponses montrent que la télévision est la source d'information la plus citée en ce qui concerne le Premier ministre d'Australie, le Président des Etats-Unis, le Chef de l'Opposition et le Vietnam. Elle est moins citée que l'école et les sources familiales en ce qui concerne la Reine. Bien des idées exprimées généralement par ce groupe à propos de personnages politiques proviennent manifestement de la télévision.

« L'idée que les personnages politiques « disent aux gens ce qu'ils doivent faire » vient en partie de ce qu'on les voit parler à la télévision... Un personnage politique qui fait une déclaration publique fait partie des actualités alors que ce même personnage n'apparaîtra pas quand il s'adonne à des tâches administratives. Ce que les enfants connaissent des rapports entre les personnages politiques les plus importants est également

1 Dawson, R. et Prewitt, K., *Political Socialization (La socialisation politique)*. Boston : Little Brown, 1969.

2 Connell, *op. cit.*

*stimulé par les actualités qui montrent leurs voyages et leurs rencontres*¹. »

Pour ce qui est de la guerre au Vietnam, un des effets des actualités diffusées par les media semble être l'idée que si l'on n'arrête pas les communistes au Vietnam, ils envahiront l'Australie. La télévision, liant cette guerre avec les guerres passées, contribue à ce « schéma de menaces ».

Selon Connell, c'est à cause de la télévision que l'enfant apprend à connaître le Président des Etats-Unis avant le Premier ministre australien. Les enfants interrogés connaissaient aussi mieux la question du Vietnam que les problèmes intérieurs australiens. La télévision semble renverser la vieille assomption selon laquelle l'intérêt politique commence par la communauté locale pour s'étendre ensuite sur la scène nationale et internationale.

Connell dit également que la télévision est en partie responsable de ce que l'engagement politique de l'enfant ne dépasse pas un rôle de spectateur. Cela est dû en partie à ce que les pièces décousues d'information que lui apportent les actualités télévisées manquent de profondeur, de sens du temps ou de causalité.

*« La télévision peut montrer des choses qui font peur, des choses qui choquent, des choses qui amusent..., mais elle n'apprend pas aux enfants à faire quelque chose, à s'engager... Les enfants qui sont sous l'influence de la télévision apprennent tôt à connaître les événements qui sont les plus éloignés d'eux, ils y réagissent émotionnellement, mais ils n'ont aucune chance de pouvoir les influencer*². »

En ce qui concerne le rapport des media avec les autres agents de socialisation, Connell constate un changement dans le flux de communication en deux étapes précédemment postulé. On pensait jadis que les communications par media influençaient les dirigeants de l'opinion, lesquels influençaient d'autres personnes à leur tour. Les recherches actuelles suggèrent que l'enfant reçoit son information des media et cherche ensuite à faire interpréter cette information par un adulte, c'est pourquoi Alvik qualifie les adultes de « déchiffreurs d'information » pour les jeunes. La conclusion à tirer de cette étude est que nous autres adultes devrions devenir plus efficaces à aider les jeunes à comprendre ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent à travers les media.

Enfin, il existe une étude récente qui a essayé d'évaluer l'effet de documentaires à la télévision sur des attitudes mesurées en employant un schéma du type « avant et après »³. Elle a été faite sur des étudiants américains (âgés d'environ vingt ans). Les documentaires qu'ils regardèrent portaient sur des sujets tels que l'automation, les ouvriers jour-

1 Connell, op. cit., p. 27.

2 Connell, op. cit., p. 129.

3 Fitzsimmon, S.J. et Osburn, H.G. *The Impact of Social Issue and Public Affairs Documentaries* (L'effet de documentaires sur les problèmes sociaux et politiques). *Public Opinion Quarterly*, 1968, 32, 379-94.

naliers et le contrôle des naissances. La vision de ces films eut un effet immédiat sur les attitudes, mais quatre semaines plus tard, seul le film sur les journaliers conservait son effet. Les auteurs suggèrent que l'effet mesuré des documentaires avait diminué parce que bien des attitudes mesurées (c'est-à-dire le désir de se joindre à des groupes cherchant à promouvoir l'éducation du public sur ce problème) étaient très fortes avant la projection du documentaire. Il est possible que cela ait mis un plafond à l'effet possible du film. Le rôle le plus important des documentaires sembla être l'effet émotif plutôt que la transmission d'information. Les auteurs conclurent que les media revêtaient une importance particulière quand les événements échappaient à l'expérience directe des spectateurs — qu'ils présentaient des situations qui avaient peu de chance de survenir dans la vie de tous les jours. Le manque de résultats à long terme est peut-être dû à une trop grande familiarité des étudiants avec ces sujets. Nous ne trouverions probablement pas le même résultat avec des jeunes dont l'expérience de ces sujets serait moindre.

Conclusions

Plusieurs problèmes se dégagent de cet aperçu de recherches. Les media et l'école présentent les événements d'actualité de façon très différente, et les enfants eux-mêmes témoignent de la grande importance qu'ils attribuent à ce qu'ils voient à la télévision. Il faut donc harmoniser les informations données par les media et l'école. Par une communication latente et manifeste, l'école délivre souvent le message suivant : nous avons réalisé l'idéal démocratique et notre société harmonieuse est dépourvue de conflits. Les émissions télévisées sur l'actualité mettent l'accent sur les conflits et la violence et manquent souvent de continuité de cause et d'effet. Ces deux foyers d'influences — l'école et les media — sont filtrés par l'enfant qui tend à en extraire des messages latents en fonction du niveau de son développement cognitif, lequel détermine sa capacité de comprendre l'information et la façon dont il résoudra les contradictions. Les enfants veulent qu'on les aide à déchiffrer l'information et à comprendre ces divergences entre l'information fournie par l'école et celle qui est fournie par les media. Il faut que les écoles participent plus activement à ce processus — en aidant les enfants à mieux profiter des media autres que la page imprimée, en servant de déchiffreuses de l'information. Les enfants cherchent des adultes qu'ils aient une certaine vision de l'avenir idéal possible ; ils ne veulent pas être simplement rassurés que tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes, d'autant plus que l'information fournie par les media leur dit le contraire.

Judith V. TORNEY, Ph. D.

Université de l'Illinois
Chicago Circle Campus.

LE LANGAGE DE L'AUDIO-VISUEL¹

UNIVERSITE DE BORDEAUX

CENTRE REGIONAL DE RECHERCHE
ET DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUES

Commission de Recherche « Initiation à la Culture Audio-Visuelle »

I. QU'EST-CE QUE L'I.C.A.V. ?

En 1966, un groupe d'enseignants qui se préoccupait depuis plusieurs années déjà d'*enseignement du Cinéma* a, devant l'accroissement massif de la consommation de télévision et d'images en général, orienté ses préoccupations et ses recherches vers l'ensemble des media audio-visuels.

Ainsi s'est constituée la commission d'Initiation à la Culture Audio-Visuelle (I.C.A.V.), placée sous l'égide du Comité Académique pour la recherche pédagogique présidé par M. le Recteur Babin (Académie de Bordeaux).

Cette commission a commencé par faire le point de la situation, ce qui l'a amenée progressivement à plusieurs constats :

NOS CONSTATS

Au plan général

- Il existe un *fait audio-visuel* qui se manifeste sous le double aspect de *media* et de *messages*.
- Ces messages, organisés de façon originale à partir de mots et d'images² servent à communiquer des idées, des impressions, des faits et des relations.
- Ils sont *consommés* en quantités très importantes dès avant l'âge scolaire.

1 Présentation par M. Ricaud-Dussarget, chef du service de recherche au C.R.D.P. de Bordeaux, et M. Renaudie, chef du service audio-visuel du C.R.D.P. de Nice.

2 Notion de langage verbo-iconique. Voir LA BORDERIE, R., *Les images, Etude critique des fonctions de la ressemblance*. Paris, Casterman, 1972.

- Les *media* déterminent un type de perception (audio et/ou visuelle) ; les *messages* sont régis par des codes spécifiques (mots et images).

Au plan pédagogique

- *Media* et *messages* audio-visuels sont utilisés dans l'enseignement sous la forme d'*aides audio-visuelles*, instruments d'un processus d'information.
- Paradoxalement, on a beaucoup étudié l'instrumentalité de ce que, pour simplifier, on a appelé l'*audio-visuel*, et l'on s'est très peu attaché à la nature même de ses codes spécifiques. Pourtant, ces codes et leurs combinaisons sous-tendent tous les messages dits audio-visuels.
- Ainsi a-t-on tenté d'enseigner par l'audio-visuel avant de connaître ou — le cas échéant — d'enseigner l'audio-visuel.

NOS METHODES

Le groupe I.C.A.V. a rapidement pris conscience qu'il était indispensable de dépasser le stade empirique et d'établir des *relations étroites et régulières avec la recherche fondamentale*.

Il a adopté la démarche suivante :

- 1° *Recherche expérimentale individuelle et concertée.*
L'examen des résultats obtenus a mis en évidence que les membres du groupe ont constamment besoin, pour mener à bien cette étude, de connaissances théoriques précises (séminaires de formation théorique).
- 2° *Définition générale et élaboration de programmes expérimentaux.*
Expérimentation restreinte de ces programmes et mise au point de documents provisoires.
- 3° *Expérimentation étendue des documents provisoires,*
avec le concours d'enseignants entre lesquels les membres du groupe I.C.A.V. ont la charge d'assurer la coordination.
- 4° *Analyse des résultats obtenus en expérimentation,*
confrontation entre tous les expérimentateurs et avec les données théoriques au cours des séminaires généraux de l'I.C.A.V. (A l'issue de cette confrontation, les documents sont estimés *validés*, ou non). Les membres de l'équipe I.C.A.V. travaillent à plusieurs niveaux en fonction du degré même de leur avancement dans la recherche.

Ceux qui travaillent au niveau *recherche fondamentale* (chercheurs) transmettent leurs connaissances aux autres membres de l'équipe, au cours des séminaires régionaux de formation théorique et répondent de l'ensemble de la recherche.

Un petit groupe d'*animateurs de base* (7), travaillant en liaison étroite avec les chercheurs, élabore des programmes expérimentaux qui sont testés avec leurs propres élèves et aboutissent à la rédaction de documents provisoires.

Un groupe plus important d'expérimentateurs (de 20 à 40) formés au cours de séminaires régionaux et au cours de stages départementaux participe aux opérations de validation des programmes. En fin de validation, un document *définitif* est rédigé.

Il faut souligner :

- d'une part, que la distinction entre *chercheurs*, *animateurs de base* et *expérimentateurs* n'est pas hiérarchique, mais qu'elle découle des responsabilités effectivement assumées au sein de l'équipe I.C.A.V.,
- d'autre part, que les informations, demandes, critiques, propositions, etc. circulent librement à l'intérieur du groupe I.C.A.V. (Par exemple, un expérimentateur peut s'adresser directement à un chercheur pour demander des éclaircissements sur un point particulier. La réponse peut lui être donnée directement et/ou donner lieu à des échanges lors d'un travail de groupe (stage ou séminaire).

À l'intérieur de la classe, le travail s'effectue sur le même modèle : travail individuel, travaux de groupes, échanges de groupe à groupe, échanges avec le professeur qui participe aux travaux des groupes et, selon les nécessités, répond aux demandes ou les renvoie vers un groupe plus informé, ou bien encore propose de rechercher en commun une solution (nouveaux travaux ou recherches documentaires), etc.

Ainsi, tous ceux qui participent à l'I.C.A.V., quelle que soit leur situation (élèves - professeurs - chercheurs) se trouvent dans un système d'échanges, apparemment complexe, mais qui contribue à dissiper l'isolement, la dépendance et l'impression trop connue de claustrophobie.

D'autre part, le souci de *rester en prise sur l'actualité* diminue la sensation d'être étranger (étranger à la classe pour l'enfant - étranger à l'audio-visuel pour l'adulte).

L'I.C.A.V. amène le plus souvent à l'institution d'un *groupe-classe* qui est un foyer d'échanges très importants, à l'intérieur de lui-même, de l'extérieur vers lui-même et vice-versa.

L'I.C.A.V. tend à ce que les élèves prennent conscience de leurs différentes attitudes face aux messages audio-visuels et progressent dans la connaissance qu'ils en ont. Pour atteindre cet objectif, il a semblé que le travail avec eux passait par quatre phases :

- *Prise de contact avec l'objet d'étude* : les élèves en prennent connaissance, le choisissent, ou le déterminent.
- *Analyse expérimentale de l'objet d'étude* (par les élèves).

- *Maturation* : les élèves, à leur rythme, développent et confrontent les résultats de la phase précédente.
- *Synthèse et formalisation* : les élèves prennent conscience des concepts et outils d'analyse utiles, à leur niveau, pour une claire appréhension critique de l'objet d'étude préalablement défini.

NOS OUVERTURES

L'I.C.A.V. a créé rapidement un courant novateur

- au niveau des recherches fondamentales (recherches sur les codes, sur la verbalisation, sur la structure du Medium, etc.) ;
- au niveau des techniques documentaires : distinction, pour l'analyse des messages photographiques, par exemple, entre l'*objet photographié* et l'*objet photographique*, et détermination précise et hiérarchisée des paramètres de l'*objet photographique*¹ ;
- au niveau des pratiques pédagogiques ; *l'innovation de l'I.C.A.V. a été de considérer l'audio-visuel comme objet d'enseignement et non comme outil*. Elle a mis en évidence que le phénomène du rapport entre les élèves et l'audio-visuel n'était pas scientifiquement connu et a souligné la nécessité de le définir de façon objective.

L'I.C.A.V. a provoqué d'importants phénomènes annexes, notamment la remise en cause des rapports d'enseignés à enseignants et d'enseignants à enseignés (dont la connaissance précise serait nécessaire).

*L'I.C.A.V. propose de partir de la réception et de la création des messages audio-visuels par les élèves eux-mêmes et non des connaissances que peut en avoir le maître*².

(L'expérimentation a prouvé qu'il était illusoire de tout attendre des élèves et que la présence d'un animateur était nécessaire en tant que facteur de prise de conscience, d'organisateur de la réflexion, des travaux et de la documentation.)

II. OBSERVATIONS PARTICULIERES

Relatives

- A. à la *consommation* des messages audio-visuels ;
- B. au rôle de l'I.C.A.V. en tant que recherche pédagogique ;
- C. aux programmes suivis.

1 Thésaurus pour l'analyse des messages iconiques (en préparation). C.R.D.P. Bordeaux.

2 Ce dernier point seul suffit à modifier la situation de l'adulte-enseignant par rapport aux enfants-élèves.

A. Consommation de messages audio-visuels

Il est difficile d'apprécier la quantité de messages audio-visuels reçus par un enfant tant sont nombreux les media et les lieux de consommation (affiches - journaux - revues - magazines - enseignes - réclames - radio - T.V. ..., pour les uns ; à la maison, dans la rue, dans les lieux publics, les transports en commun, etc., pour les autres) ¹.

Des constantes se dégagent des sondages effectués par les membres du groupe I.C.A.V., en ce qui concerne la télévision :

- 1° une minimisation du temps passé à regarder les émissions de T.V. ;
compréhensible chez les jeunes enfants qui ont des difficultés à évaluer le temps,
explicable chez les adolescents élèves de lycées par le fait que la télévision soit souvent considérée comme « non culturelle » dans leur milieu familial ou dans le milieu scolaire,
renforcée lorsque l'enquêteur a, pour les élèves, le statut de *tenant de la culture classique* (cas des professeurs de lettres).
- 2° une importance grande du temps passé devant le téléviseur. Par exemple, plus de la moitié des enfants de l'enseignement élémentaire (âge : de 6 à 11 ans) dépassent les 27 heures hebdomadaires de présence devant leur téléviseur. Or, en période de classes, ils sont, en tout, présents 27 heures par semaine à l'école.
Bien entendu, ces indications sur la durée de la présence face au téléviseur ne tiennent pas compte de la qualité de l'attention portée aux émissions, de leur intérêt, de leur impact, de ce que l'enfant en retient. Pas plus, d'ailleurs, que les indications sur le temps passé à l'école.

B. L'initiation à la culture audio-visuelle comme recherche

- 1° L'I.C.A.V. est une recherche *pédagogique*, donc une recherche appliquée.

En tant que recherche pédagogique et indépendamment des questions de contenu, elle est amenée à prendre en considération les rapports d'adultes à enfants ou adolescents (dans la situation enseignants-enseignés) et leurs rapports respectifs à l'institution (Ecole-lycée), donc à envisager des modifications éventuelles de ces rapports et — in fine — des modifications de structures. Car la recherche pédagogique ne peut se borner à être en quelque sorte descriptive, elle est aussi action.

1 Cf. à ce sujet la revue « Télévision et Education ».



L'I.C.A.V. se voulant agissante au niveau de l'individu et des *groupes-classes*, peut être qualifiée de recherche *globale*, par distinction avec des recherches *ponctuelles* portant sur un point particulier (par exemple à *l'étude de la perception du relief par des enfants de 7 ans*). De ce fait, il est difficile de mettre en œuvre en permanence un système scientifique de contrôles reposant sur une technologie ; ce serait en outre trop lourd pour nos possibilités.

2° L'I.C.A.V. est une recherche organisée :

- ses objectifs et méthodes sont définis (cf. plus haut) ;
- ceux qui la conduisent — ou y participent — savent quels buts sont à atteindre, quels seront les moyens mis à leur disposition et à quoi ils s'engagent ;
- mais c'est une recherche organisée de façon libérale parce que, si une rigueur certaine est demandée dans la poursuite des objectifs, dans l'emploi des méthodes, la souplesse la plus grande est souhaitée dans le choix des exercices, dans les travaux de création...

C. Programmes

Classes du 1^{er} cycle du second degré (enfants de 12 à 15 ans)

1^{re} année : l'image fixe en noir et blanc — images fixes en séquences — images fixes de publicité.

2^e année : images fixes de publicité — la bande dessinée — le film de court métrage.

3^e année : création et analyse de films — rôle de l'acquis socio-culturel — l'information et ses problèmes — consommation et culture audio-visuelles.

Classes du second cycle du second degré (adolescents de 15 à 18 ans)

trois années également

1^{re} année : axée sur l'étude de l'iconique visuel : message audio-visuel — code — traits pertinents et variables facultatives — suspens — cohérence, etc. sont abordés au cours de la création et de l'analyse de films de court-métrage, de photographies, de suites d'images fixes, etc.

2^e année : axée davantage sur l'étude de l'iconique visuel et sur les combinatoires iconique visuel-sonore et verbal, cette année est surtout une année d'application des outils (méthodologiques et/ou conceptuels) découverts l'année précédente.

3^e année : cette dernière année coïncide avec les classes de terminale des lycées et est axée sur la réflexion sur les outils eux-mêmes, les techniques et méthodes, etc. en liaison avec les programmes de ces classes.

N.B. — Ces programmes ont été conçus pour des enfants de 11 à 18 ans en milieu scolaire. Une adaptation peut être faite pour que méthodes et travaux de l'I.C.A.V. soient utilisés en milieu extra-scolaire soit avec des enfants plus jeunes.

Commission n° 1

L'ENSEIGNANT FACE A L'ACTUALITE

Compte rendu

Présidents : M. Géminard et Mme Néré (France).

Rapporteur : M. Gérard Caty (Canada).

La commission n° 1 a été sollicitée pour étudier le problème des relations de la télévision et du monde scolaire.

Il est évident qu'elle n'offre qu'une approche très imparfaite et très fragmentaire d'un tel sujet.

Ayant abordé cette étude, elle a adopté le plan suivant :

I. L'information télévisée

- a - L'information reçue par les maîtres,
- b - L'information reçue par les étudiants/élèves.

II. Les échanges sur l'information entre les deux parties

III. Les aspects positifs de l'information télévisée

Enfin, en conclusion, elle a tenté de dégager quelques réflexions.

I. L'information télévisée

a) L'information reçue par les maîtres

Il est admis que la réception de l'information par les maîtres est soumise à une appréciation raisonnée, ce qui ne veut pas dire que l'interprétation soit uniforme, car la personnalité de chacun lui confère son originalité.

Il est bien entendu qu'il faut à tout prix éviter l'asservissement à des techniques d'information qu'on ne maîtriserait plus, ce qui suppose

une bonne connaissance de l'utilisation de ces techniques de la part de l'enseignant.

L'enseignant face à ses étudiants doit demeurer libre et responsable de son interprétation du document. Ainsi, par exemple, l'utilisation de l'énergie atomique dans toutes ses conséquences peut être présentée par certains comme la condition sine qua non de la paix dans le monde et par d'autres, comme un fait éminemment blâmable et dangereux.

Cependant, la commission se demande si tous les enseignants font toujours preuve d'assez de souplesse et de mobilité d'esprit pour assimiler rapidement les informations quotidiennes souvent difficiles à saisir dans leur complexité. Elle redoute le phénomène de rejet pur et simple de l'actualité radio-télévisée qui aurait comme effet de paralyser le maître, de l'isoler de tout ce qui l'entoure et de lui faire connaître les défaillances professionnelles.

Par contre, l'utilisation des informations transmises par la T.V. semble être un moyen efficace pour le maître de créer un centre d'intérêt commun qui le rapprochera davantage de ses élèves et rendra son enseignement plus efficace.

b) L'information reçue par les étudiants-élèves

On constate qu'au moment où la cellule familiale et l'école jouent un rôle moins important dans la vie de l'adolescent, l'influence de la T.V. augmente sans pour autant qu'on en ait perçu tous les effets.

La même information télévisée n'est pas perçue de façon identique par des enfants de même âge, à plus forte raison par des enfants d'âge différent. Les centres d'intérêt des émissions T.V. sont fonction d'ensembles complexes et mal connus de sensations, d'aspirations, de perceptions du monde. Ainsi, un exemple entre mille, après la projection d'un film d'une heure sur une région vaste, un enfant de neuf ans a retenu avant tout la vision d'une cloche inaperçue des adultes.

Or, il apparaît à la commission que dans la plupart des cas, l'enfant ne sait pas et ne veut pas expliquer à l'adulte les problèmes que lui pose le monde de l'image en mouvement. Il semble donc nécessaire de demander au pédagogue d'aider l'enfant à mieux maîtriser ce nouveau phénomène — contre lequel il ne se défend pas, au contraire, — et qui risque d'aliéner sa personnalité, de la transformer ou de l'étouffer.

II. Les échanges sur l'information

a) La commission constate qu'à l'heure actuelle il n'existe qu'une *information sauvage* : kaléidoscope d'événements présentés de façon brute et rapide où la violence est un des ressorts principaux. Cette information laisse des traces fugitives, confuses et profondes chez l'adolescent qui réagit de plusieurs façons : fuite devant le réel, pour-

suite de rêves insensés, et le plus souvent, coupure d'avec l'environnement immédiat.

Dans ces conditions, le rôle de l'enseignant devient beaucoup plus délicat avec, en fin de compte, dans certains cas, une difficulté accrue de communication.

Il importe donc que le maître tente de désacraliser la toute-puissance de l'image, source incontestable de vérité pour l'enfant.

Il le peut en analysant le fait télévisé sous la forme qui lui conviendra (films, enquêtes, reportages).

b) Loin d'écarter certaines images d'actualité, il doit pouvoir intégrer l'actualité dans la perspective plus sereine de son enseignement (l'événement est si varié qu'aucune spécialité n'est exclue).

c) Il lui faudra notamment, pour alimenter une telle réflexion, disposer de moyens modernes audio-visuels de reproduction et de rediffusion, d'un maniement simple et d'une grande fiabilité.

Il pourra, bien entendu, demander à un expert en communications, conseil et avis. Nous tâtonnons encore dans ce domaine qui requiert la collaboration des organismes de télévision, de la famille, des élèves, des étudiants, du corps enseignant, du corps médical, etc.

III. Les aspects positifs de l'information télévisée

Ce rapport serait manifestement trop pessimiste si l'on ne revenait un instant, avant sa conclusion, sur les aspects positifs de l'information télévisée reconnus, par un paragraphe précédent, comme *un moyen efficace pour le maître de créer un centre d'intérêt commun qui le rapprochera davantage de ses élèves et rendra son enseignement plus efficace.*

Les aspects négatifs de l'information télévisée, soulignés plus haut, ne dissimuleront pas ses aspects positifs dans la mesure où l'on considérera d'une façon scientifique le fait audiovisuel et où l'on explicitera sa signification ; les risques d'aliénation mentionnés s'effaceront pour laisser place à une attitude critique.

Dans cette perspective, il est important de favoriser et développer toutes recherches sur la sémiologie du langage audio-visuel et d'expérimenter puis développer les procédures d'enseignement de ce langage aux élèves.

Conclusion

La commission est amenée à se demander s'il n'est pas urgent de poser la question des rapports entre l'actualité présentée quotidiennement par la télévision et l'enseignement qui est donné dans les établissements scolaires.

Elle constate que l'actualité télévisée ne peut éviter de souscrire à certaines règles de rapidité, de recherche de l'effet dans l'information, ce qui conduit à privilégier le sensationnel.

D'autre part, la vanité de toute censure est évidente ; enfin, il est pratiquement impossible d'imposer une sélection des émissions à l'enfant.

Il s'ensuit une défloraison et une mutation des centres d'intérêt dont il faut prendre conscience. Il serait donc souhaitable que la radio et la télévision apportent des compléments d'information plus sereins en contrepartie du sensationnel chaque fois que cela s'avère nécessaire.

Il convient de donner les moyens à l'enfant de vivre en harmonie avec le présent.

De toutes façons, il nous apparaît impossible de nier le phénomène de la télévision et son impact sur la jeunesse. La formation des enseignants doit en tenir compte. Il paraît nécessaire de s'inspirer des expériences positives réalisées dans certains pays et de mettre en place des programmes d'études nouveaux qui apprendraient à l'enfant et aux maîtres à tirer parti pédagogiquement de l'information quotidienne dans le but d'une meilleure compréhension internationale.

Commission n° 2

LE REALISATEUR D'EMISSIONS FACE A L'ACTUALITE

Compte rendu

Président : M. R.V. Gillmann (Royaume-Uni).

Rapporteurs : Dr. G. Vogel et Dr. H.J. Daus (Allemagne de l'Ouest).

I. Le rôle du réalisateur d'émissions d'actualité

Le réalisateur d'émissions d'actualité doit :

1. Se renseigner sur les fonds mis à sa disposition.
2. Spécifier l'appareillage nécessaire à son travail.
3. Engager une équipe compétente. L'information télévisée est la tâche de professionnels, tout comme la médecine, le droit, etc.
4. Concevoir les programmes de façon à n'omettre aucun élément important de l'actualité.
5. Assurer une intégrité et une autorité absolues. Il est vain de réaliser des émissions d'actualité dans lesquelles les spectateurs ne peuvent avoir confiance.

6. Respecter la loi, mais être sur le qui-vive contre tout abus d'autorité.
7. Veiller à ce que l'information soit présentée d'une façon impartiale et compréhensible. Si des points de vue sont exprimés, il faut que le spectateur sache qu'il s'agit d'opinions et non pas de faits, et leur source. Ceci s'applique aussi aux reportages d'authenticité douteuse. Si, pour une raison ou une autre, une fausse information est diffusée, le responsable de l'émission doit s'assurer que le spectateur sait qu'il est au courant de l'erreur commise. Même des erreurs de moindre importance, à moins d'être publiquement rectifiées, peuvent détruire la confiance dans un programme d'actualités.
8. Ne pas supprimer une nouvelle qu'on désapprouve. Le spectateur a droit à l'information et de prendre ses propres décisions en conséquence.
9. S'assurer que ses collaborateurs reconnaissent ces objectifs et qu'ils présentent les nouvelles de façon à retenir l'intérêt du spectateur.
10. Être conscient que le choix — et l'omission — de nouvelles sont aussi importants que leur présentation.
11. Chercher à faire des bulletins d'actualités qui soient équilibrés dans tous les sens. Les histoires de succès sont aussi importantes que les tragédies. Le monde ne connaît pas seulement des désastres et des crises.
12. Rappeler aux annonceurs qu'ils ne sont ni acteurs ni prêcheurs. Un sourire au bon moment est d'une valeur incontestable, mais le spectateur ne veut pas savoir ce que l'annonceur pense des nouvelles du jour — il veut savoir ce qui se passe.
13. Se souvenir que l'auditoire diffère selon l'heure du jour. Un reportage conçu pour le dernier bulletin du soir ne se prête pas nécessairement à la transmission en début de soirée.
14. Avant tout, éviter tout parti pris et tout engagement personnel. Il ne faut pas oublier que chaque question a au moins deux côtés, et que quiconque est engagé dans un reportage a son intérêt personnel à considérer. Le membre d'un parti politique est solidaire de son parti, les membres d'un organisme professionnel sont solidaires entre eux. C'est celui qui n'a pas de responsabilité qui est plus enclin à critiquer que celui qui prend les décisions.

Problèmes rencontrés dans la production d'émissions

1. Le choix des éléments à inclure et des éléments à omettre.
2. La réalisation d'émissions d'actualités susceptibles de capter l'intérêt du spectateur, d'émissions qui font preuve de clarté, d'équité et qui apportent au spectateur l'information requise. Dans le cas

d'émissions exprimant des points de vue, le spectateur doit savoir de qui émanent ces opinions.

3. Il importe de convaincre notamment ceux en position d'influence qu'aucune déviation de vos principes et du degré d'excellence visé ne sera admise.
4. Il s'agit d'allouer à chaque membre de l'équipe sa marge de liberté. Un surcroît de contrôle se traduit par une tonalité uniforme qui invite à l'ennui.
5. Il importe de dépister l'événement important dans ses premiers stades et de s'assurer que l'équipe de tournage se trouve au bon endroit au bon moment.
6. Il s'agit d'utiliser au mieux les fonds et ressources mis à sa disposition.

II. Quelques problèmes concernant la production de programmes de télévision scolaire

Le réalisateur de programmes de télévision scolaire doit :

1. Analyser le sujet qu'il se propose d'enseigner (il doit déterminer les buts qu'il veut atteindre, les questions de controverse entrant en ligne de compte, les renseignements de base à fournir, et procéder de façon à encourager les élèves à discuter et à tirer leurs propres conclusions. Si le réalisateur a ses opinions personnelles sur le sujet, il devrait faire ressortir les arguments pour et contre).
2. Faire une analyse pénétrante du groupe visé par son programme, enseignants et enseignés, de ses paramètres intellectuels, sociaux et culturels, de la situation d'éducation et des limitations que pose le local.
3. Etre au courant des techniques de présentation.

Le rôle du réalisateur de programmes télévisés peut se définir comme étant le médiateur entre le sujet et l'auditoire visé. La présentation varie dans sa forme selon l'auditoire visé, lequel déterminera la conception, la méthodologie et le niveau du langage (code spécialisé ou limité). En ce qui concerne le sujet à traiter, son choix devrait être dicté par les programmes de cours élaborés par les experts et les instances scolaires.

Certains pays offrent la possibilité de choisir le medium le plus approprié à la situation d'enseignement. Dans un système multi-media, le réalisateur de programmes éducatifs a le choix entre différents media. La télévision se prête tout naturellement à des sujets de conception visuelle et ayant un caractère d'actualité. Les programmes diffusés par radio se prêtent aux termes abstraits, et les livres au répertoire de tous les éléments nécessaires à une information complète. Le rôle de l'enseignant ne cesse de changer ; il est appelé non pas à impartir une information complète, mais à organiser son enseignement en fonction du système multi-media mis à sa disposition.

Aux yeux du réalisateur d'émissions scolaires, la meilleure voie consiste à offrir un système multi-media composé d'une série de programmes, ceci afin qu'il soit libéré de l'obligation — si nette des journalistes de bulletins d'actualités — de dire le maximum dans le minimum de temps. Au contraire, dans l'émission scolaire, le nombre d'éléments à apprendre devrait être rigoureusement limité afin de permettre au spectateur de les saisir dans leur totalité. Il s'agit encore de réduire au minimum la complexité et d'assurer la pénétration d'un thème cohérent à travers l'ensemble du programme.

La télévision étant un moyen de communication encore très jeune, les producteurs estiment souhaitable de prévoir dans les programmes d'enseignement un cours intitulé *Communications*. Ils estiment impératif d'entraîner les élèves à l'utilisation des media et au développement d'une appréciation de plus en plus critique. Les media visuels ne se prêtent pas à l'analyse abstraite qui sert à l'étude de la prose écrite. La représentation par images transmet au spectateur beaucoup plus d'information de caractère social et culturel que ne le confère la description d'idées abstraites. Ce n'est pas seulement les paroles qui peuvent mentir mais aussi les images. Il faut apprendre à interpréter les images afin de pouvoir reconnaître la vérité à travers les mensonges. Comme il n'existe aucun programme qui soit entièrement objectif, chaque étudiant devrait connaître les éléments fondamentaux du langage audio-visuel et de sa construction.

Les réalisateurs de programmes télévisés affrontent de nombreux problèmes en ce qui concerne les effets de leurs programmes. Ce domaine requiert une recherche suivie. Des recherches s'imposent également dans le domaine du *feed-back*. Il paraît nécessaire de faire des tests permettant de dégager si les données transmises ont été retenues par les élèves. Il serait souhaitable de mettre à profit les résultats ainsi obtenus pour améliorer les programmes afin de pouvoir offrir aux enfants une édition renouvelée et meilleure en seconde transmission.

Une plus étroite consultation avec les enseignants est à souhaiter.

Commission n° 3

LE PROBLEME DE L'OBJECTIVITE

Compte rendu

Président : M. J. Logsdon (Etats-Unis).

Rapporteur : Mlle G.P. Mowat (Royaume-Uni).

Le rapport est présenté en quatre sections :

1. Définition
2. Objectivité dans la production de l'information télévisée

3. Objectivité du maître
4. Conclusions pour le maître

1. Définition

Tout en reconnaissant que l'objectivité parfaite, que ce soit dans les émissions télévisées d'actualité ou de la part de l'enseignant, est un but impossible à atteindre, la commission s'est employée à formuler une définition réaliste de l'objectivité. Pour le moins dans le détail, l'interprétation donnée à cette notion varie selon qu'il s'agit du réalisateur, de l'annonceur, du maître, de ceux qui interviennent dans les diverses phases de production, d'adultes ou enfants, de spectateurs plus ou moins intéressés ou motivés. Chacun y apporte son propre jugement de valeur. Cependant, la commission est tombée d'accord sur la définition suivante :

« L'objectivité est la faculté d'envisager un problème, quelque controversé ou crucial qu'il soit, d'abord sous des angles aussi nombreux et variés que possible et de formuler ensuite une appréciation personnelle quant au traitement à lui réserver, sans pour autant chercher à imposer cette évaluation à autrui. »

Chacun d'entre nous, et notamment la jeunesse, perçoit la télévision en fonction de l'expérience personnelle que l'on a des divisions de la société, de la famille et en fonction du conditionnement reçu à partir de la première enfance. La définition de l'objectivité varie donc pour chaque individu.

2. Objectivité dans la production de l'information télévisée

L'objectivité d'un bulletin d'actualité télévisée peut être jugée par le degré de fidélité des journalistes et producteurs aux faits de la situation. La difficulté de mettre ceux-ci à découvert et de leur évaluation instantanée doit être reconnue. Dans les émissions d'information commentée, l'objectivité et l'énoncé de la vérité appartiennent au producteur et à un degré moindre, au présentateur. Cependant, un programme d'enquête documentaire, présenté par un commentateur à forte personnalité, ne s'écarte pas nécessairement du consensus général d'objectivité pour autant que tous les intéressés soient motivés par l'honnêteté intellectuelle. Il importe donc de connaître le point de vue du producteur et du présentateur.

Le degré général d'objectivité observé dans les programmes télévisés reflète les valeurs de la société. Qu'un programme reflète plusieurs opinions à l'intérieur d'une société pluraliste, cela dépend de ce que cette société soit véritablement démocratique ou non. Dans la mesure où le gouvernement contrôle les organismes de radio et de télévision, son acceptation de principes démocratiques est essentielle.

3. Objectivité du maître

Le rôle du maître face à l'utilisation de la télévision, est double :

1. Il doit situer l'émission dans son contexte plus large.
2. Il doit développer chez ses élèves la faculté d'une évaluation critique des programmes.

Evidemment, le professeur qui manque d'une connaissance profonde du sujet visé a plus de difficulté à le présenter de façon objective. Il est influencé par son milieu particulier. Il se peut qu'il nourrisse de fortes convictions à l'égard de certains problèmes et dans ce cas il lui serait difficile, si tant est qu'il soit même désirable, de dissimuler son engagement. La commission estime que le plus souvent il est préférable qu'il affirme son engagement tant que cela ne l'empêche d'encourager ses élèves à étudier les faits sous des angles aussi nombreux et variés que possible et de formuler leurs propres conclusions en conséquence. Le rôle du maître consiste à développer chez ses élèves la faculté de regarder la télévision. Le portrait que peint la télévision de notre environnement est un document contemporain. Il lui appartient de leur fournir les outils qui leur permettent de dégager, de comprendre et de faire la part de tout parti pris. La télévision ne saurait être apprivoisée ni être rendue objective. L'appréciation critique des programmes de la part des élèves est désirable. Une fois que les élèves en ont acquis l'habitude, il se peut que des occasions se présenteront où ils discuteront plus efficacement au sein de leur groupe-pair, sans la présence du maître.

4. Conclusions pour le maître

On estime que la plupart des gens passent environ 10 % de leur vie devant le téléviseur. La télévision joue un rôle de formation permanente, à la fois consciente et subconsciente.

En développant chez ses élèves une appréciation critique des avantages et des limites des mass-media, le maître devrait retenir les phases suivantes :

1. La faculté de reconnaître des partis pris peu justifiés en vérifiant l'information communiquée contre les faits connus et acceptés.
2. La faculté de percevoir les rapports spécifiques donnant lieu à un manque d'objectivité, notamment
 - a) l'attitude personnelle d'un journaliste vis-à-vis d'un événement et l'influence de son milieu social, politique et culturel, facteurs qui sont susceptibles de teindre son reportage ;
 - b) la possibilité qu'ont le producteur et/ou l'annonceur de couper ou de redisposer la matière de façon à en altérer l'objectivité ;

- c) le fait que les limitations techniques qui s'imposent au medium et les pressions de temps inéluctables nécessitent des positions spécifiques, souvent indépendantes de la volonté individuelle.
- 3. La faculté de tirer ses propres conclusions fondées sur les faits présentés et de les énoncer.
- 4. La capacité d'accepter l'existence de plusieurs opinions divergentes.

Cette formation doit commencer à un âge très jeune, en encourageant les enfants à vérifier l'information qu'ils reçoivent. Dans certains pays, l'initiation à l'utilisation des mass-media intervient dès l'âge de 12 à 14 ans. L'institution de tels cours adaptés aux divers groupes d'âge et niveaux de formation dans les programmes de cours de tous les jeunes, est fortement recommandée.

LEÇONS-TYPES

INTRODUCTION A L'ESPACE ET AU TEMPS (1)

CINQUIEME SUJET : La mesure des durées (2).

Une étude rapide peut se contenter de retenir les passages suivants :

la semaine

Dieu acheva au septième jour son œuvre, qu'il avait faite ; et il se reposa au septième jour de toute son œuvre, qu'il avait faite.

— mois
lunaire

« Qu'il y ait des luminaires dans l'étendue du ciel, pour séparer le jour d'avec la nuit ; que ce soient des signes pour marquer les époques, les jours et les années ; et qu'ils servent de luminaires dans l'étendue du ciel, pour éclairer la terre. »

— saisons

— année
solaire

Et cela fut ainsi. Dieu fit les deux grands luminaires, le plus grand luminaire pour présider au jour, et le plus petit luminaire pour présider à la nuit ; il fit aussi les étoiles. Dieu les plaça dans l'étendue du ciel, pour éclairer la terre, pour présider au jour et à la nuit, et pour séparer la lumière d'avec les ténèbres.

Les saisons (variante possible).

On peut ici, au lieu de se borner à leur évocation rapide, étudier de manière approfondie les rythmes saisonniers, dans la région d'une part et en Afrique de l'autre, pour en faire l'entrée en matière de l'étude des climats africains, laquelle prend ainsi place dans cette série de leçons.

1. Le passage suivant de *L'enfant Noir* de Camara Laye, par son effet de choc, a constitué à nos yeux une excellente introduction à l'étude des climats de l'Afrique intertropicale.

Décembre me trouvait toujours à Tindican. Décembre, c'est la belle saison, et c'est la moisson du riz... En décembre, tout est en fleur et tout sent bon ; tout est jeune ; le printemps semble s'unir à l'été et la campagne, longtemps gorgée d'eau,

(1) Ces leçons publiées avec la courtoise autorisation des auteurs et de M.-R. HICKEL, Directeur du C.R.D.P. de Strasbourg, sont extraites des *Annales du centre régional de recherche et de documentation pédagogiques de Strasbourg*, L'espace et le temps, 1973.

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

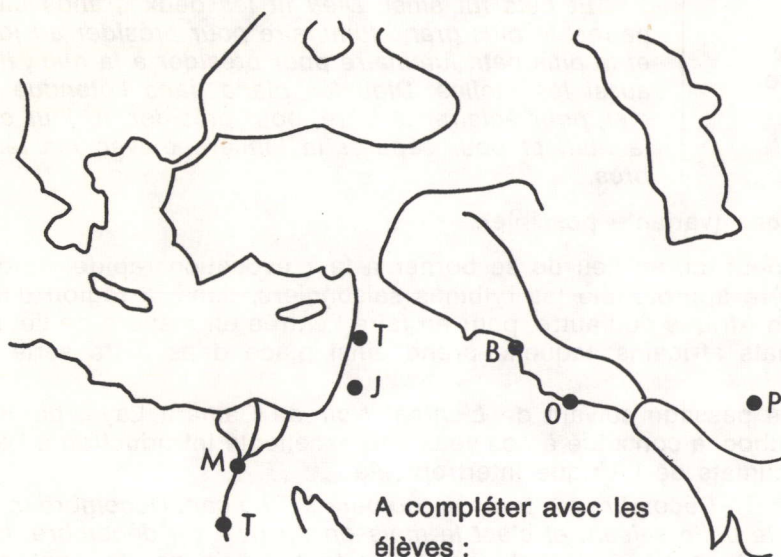
(2) Signalons que les quatre sujets précédents ont fait l'objet d'une publication dans les *Cahiers de Clio*, n° 35.

longtemps accablée de nuées maussades, partout prend sa revanche, éclate ; jamais le ciel n'est plus clair, plus resplendissant ; les oiseaux chantent, ils sont ivres, la joie est partout

- a) Il nous a permis de faire prendre conscience aux enfants de l'existence de cycles saisonniers totalement différents de celui qu'ils connaissent, fondés non pas sur la température mais sur la pluviosité.
- b) Dans un deuxième temps, on peut montrer que l'existence de saisons tranchées n'est pas une règle générale et que dans certaines zones les variations saisonnières sont à peine marquées :
 - climat équatorial
 - climat désertique

2. Le climat méditerranéen prend alors sa place de climat de transition entre la zone intertropicale et la zone tempérée.

Les peuples de l'Antiquité.



A compléter avec les élèves :

on adopte pour chaque pays une couleur qu'on lui applique sur la carte et dans le tableau.

adorent les astres,

	le ciel l'univers	Soleil	Lune	une Etoile
Egypte		Amon Râ Horus Osiris	← Isis →	
Phénicie	Baal		← Astarté →	
Mésopotamie	Baal le Shar	Shamash	← Sin (le lumineux de la nuit) →	Ishtar
Perse		Mazda		
Grèce	Zeus Ouranos	Apollon	← Artémis ←	Aphrodite

repères célestes universels.

Les plus longues durées.

1. Les générations.

On aura fait préparer aux élèves un arbre généalogique, éventuellement assorti de questions destinées à préparer la suite du cours, arbre grâce auquel on abordera une première chronologie. [voir en fin de chapitre].

2. Les règnes.

Evangile selon saint Luc - Livre II - Prédication de Jean-Baptiste :

L'an quinze du principat de Tibère César, Ponce Pilate étant gouverneur de Judée, Hérode tétrarque de Galilée, Philippe son frère tétrarque du pays d'Iturée et de Trachonitide, Lysanias tétrarque d'Abilène, sous le pontificat d'Anne et Caïphe, la parole de Dieu fut adressée à Jean, fils de Zacharie, dans le désert.

ou textes suivants :

Les Egyptiens.

Rekmiré était vizir et préfet de Thèbes sous Thoutmosis III.

Sous le règne de Didoumès, des hommes de race inconnue, venus de l'Ouest, eurent l'audace d'envahir notre pays.

Les Hébreux : extraits de la Bible.

Quand je fus gouverneur du pays de Juda, depuis la 20^e année jusqu'à la 32^e année du roi Artaxerxès, je n'ai jamais vécu de mes revenus de gouverneur.

Dans la 37^e année de son règne, Nabuchodonosor, roi de Babylone, alla dans le pays de Misir (l'Egypte) pour faire la guerre.

La 3^e année du règne de Jojakim, roi de Juda, Nabuchodonosor, roi de Babylone, marcha contre Jérusalem et l'assiégea.

Nous-mêmes

C'est sous le règne de Louis XIV que le château de Versailles fut agrandi et embelli.

Le code civil fut établi et appliqué sous Napoléon I.

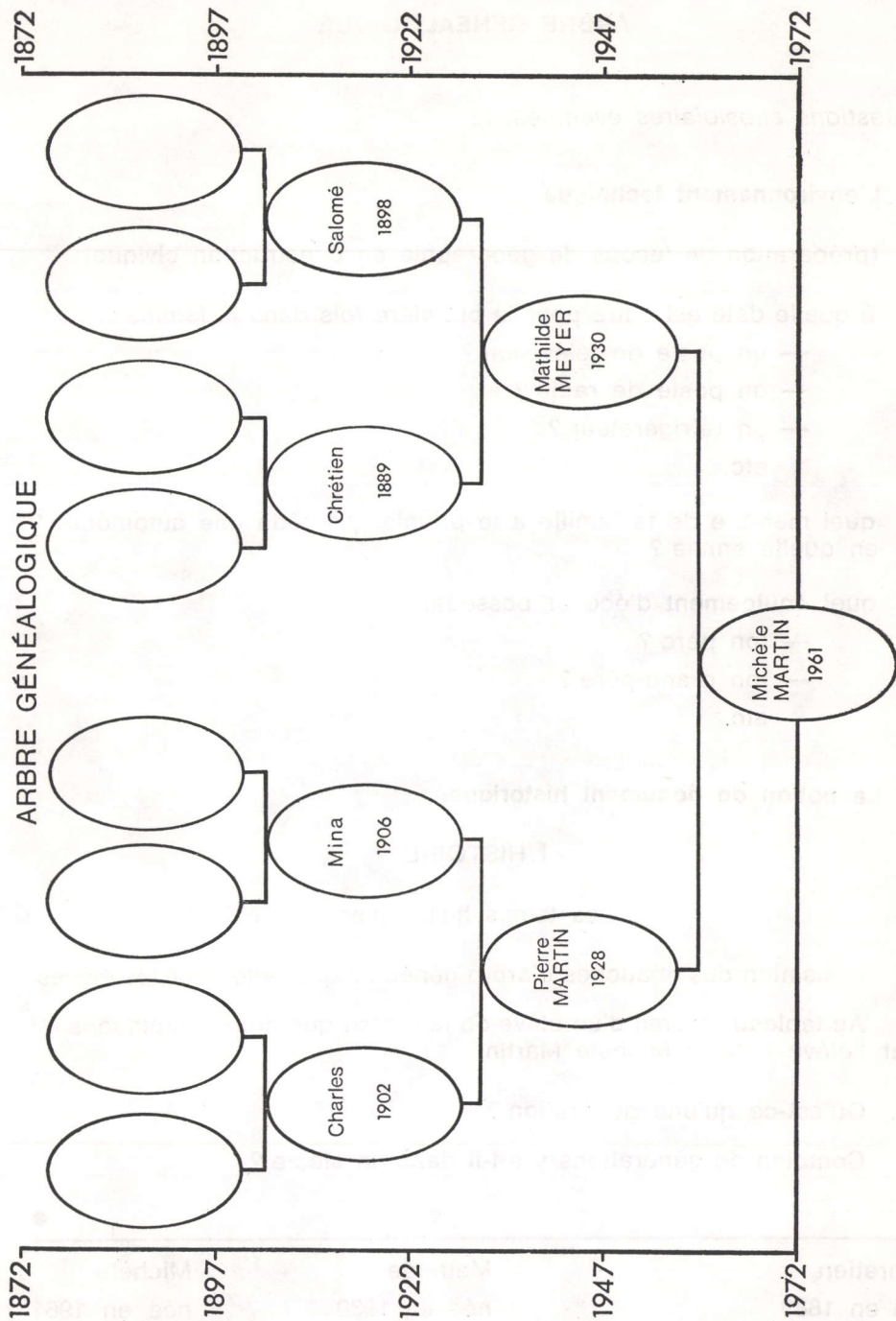
3. Les groupements arithmétiques d'années :

— les siècles

— les millénaires

On peut esquisser ici, à partir de l'arbre généalogique, de façon remontante et seulement pour les périodes proches de nous, une première fresque chronologique.

ARBRE GÉNÉALOGIQUE



ARBRE GENEALOGIQUE

Questions subsidiaires éventuelles :

A. L'environnement technique.

(préparation de leçons de géographie ou d'instruction civique)

- à quelle date est entré pour la première fois dans la famille :
 - un poste de télévision ?
 - un poste de radio ?
 - un réfrigérateur ?
 - etc.
- quel membre de ta famille a le premier possédé une automobile ? en quelle année ?
- quel équipement d'écolier possédait :
 - ton père ?
 - ton grand-père ?
 - etc.

B. La notion de document historique.

L'HISTOIRE

Les temps historiques

Utilisation des ébauches d'arbre généalogique faites par les élèves.

Au tableau : travail d'un élève de la classe que nous remplaçons ici par l'élève fictive : Michèle Martin.

Qu'est-ce qu'une génération ?

Combien de générations y a-t-il dans un siècle ?

●
Chrétien
né en 1889

●
Mathilde
née en 1930

●
Michèle
née en 1961

Comment Michèle peut-elle se renseigner sur la guerre 1939-1945 ?

en s'adressant

à sa mère	qui avait 10 ans en 1940
à son grand-père Chrétien	qui avait 51 ans en 1940 qui avait 25 ans en 1914
à son grand-père Charles	qui avait 38 ans en 1940 qui avait 12 ans en 1914

donc

par des *témoignages humains* oraux

par des *témoignages écrits* :

lettres
journaux
livres

par des *documents images - sons* :

films
photos
disques

par des *monuments* :

monuments aux morts STRUTHOF

par des *objets* :

casques
armes
uniformes

Les 3 générations de 1889 à 1971

- ont assisté à des *événements différents*
- *ont vécu de façon différente* (voir arbres généalogiques)
- *l'histoire* qu'ils ont vécue est différente

● *Rôle de l'histoire* : elle retrouve :

les grands événements du passé
les façons dont les hommes ont vécu

● *Les documents de l'histoire* :

examinés
expliqués
comparés

et surtout *datés*

ce sont des documents muets ou presque :

- monuments
- maisons
- fresques
- gravures
- outils
- tableaux
- meubles
- gravures
- vêtements

des textes écrits sur :

- la pierre
- l'argile
- le papyrus
- le parchemin
- le papier

● *Les points de repère de l'histoire :*

les DATES

(grâce à elles, nous avons pu replacer, dans l'histoire, les 3 générations de MARTIN)

N.B. Pour développer ce point éventuellement, se reporter au numéro spécial sur l'Histoire de « Education et Culture » n° 17 - Publication du Conseil de l'Europe.

Sixième et septième sujets : LA DATE, LE POINT

Leur but est de faire prendre conscience aux élèves qu'une date, de même qu'une localisation précise à la surface de la terre, supposent des origines et que celles-ci sont très largement conventionnelles. Qu'elles peuvent donc varier selon les époques et, à une même époque, selon les peuples.

Sixième leçon : LE POINT.

Comment définir sans ambiguïté la position d'un objet

- dans une surface donnée ?
- à la surface de la terre — pour situer un avion, un bateau, etc.
— pour établir une carte

1. L'exemple de la *bataille navale* est particulièrement précieux parce qu'il fait comprendre immédiatement le principe du carroyage⁽¹⁾ la localisation à la rencontre de deux rangées. Il permet de passer aisément de la surface plane qui est le cadre habituel du jeu au « carroyage » de la surface terrestre par méridiens et parallèles, le « panier à salade » des cartographes. Les méridiens sont déjà connus, mais il convient ici de les redéfinir comme grands cercles passant par les pôles.

2. On peut alors définir latitude et longitude en faisant remarquer que *leur mesure implique un point de départ*, et que le problème de sa définition se pose de deux manières différentes :

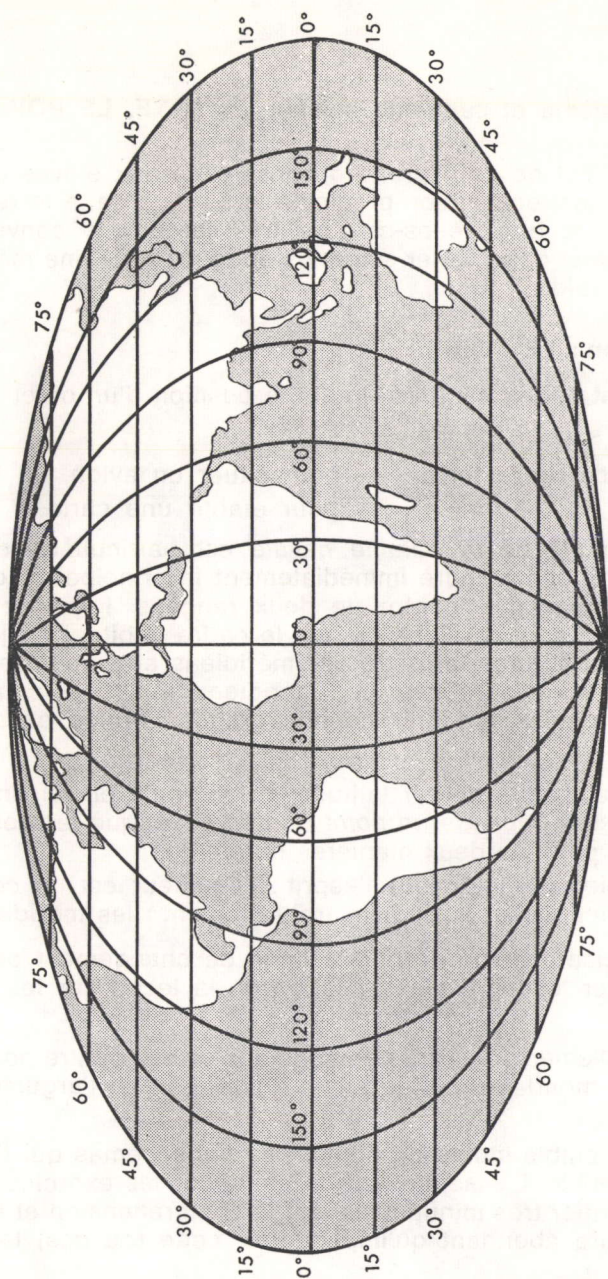
- ou bien il s'impose à l'esprit : l'équateur est un cercle unique
- ou bien il faut le choisir arbitrairement : les méridiens...

On précisera à son propos la ligne de changement de date et on pourra vérifier le degré d'assimilation de la leçon sur les fuseaux horaires.

Eventuellement, on aura demandé aux élèves de lire pour cette date « Le tour du monde en 80 jours » et on vérifiera si l'argument en a été compris.

Il nous semble inutile de donner ici des schémas qui figurent dans tous les manuels. L'essentiel est de multiplier les exercices à leur propos et de vérifier très minutieusement la compréhension et l'assimilation du vocabulaire abondant qu'implique(nt) cette (ou ces) leçon(s).

(1) Quadrillage.



3. On est ainsi parvenu à la définition des « coordonnées géographiques ». On peut alors faire constater qu'un point quelconque de la surface terrestre a en réalité, non pas 2 coordonnées (latitude et longitudes) mais 3, la troisième étant son altitude.

- Définition de l'altitude.
- Recherche de cotes (sur la coupure de la carte de l'IGN au 1/50.000 qui correspond à la localité).
- La représentation du relief : dénivellations, formes...

On pourra ici :

- vérifier la connaissance d'un vocabulaire minimal (plaine, plateau, colline, cuvette, montagne, etc.)
- insérer l'étude du relief de la *région* et du *continent africain*.

Il est particulièrement souhaitable de présenter ici et d'afficher dans la classe les documents cartographiques avec lesquels on se familiarisera tout au long de l'année de sixième.

Nous voyons en particulier :

- le plan de la localité ;
- la carte d'Alsace au 1/200.000 éditée par l'IGN (ou bien la carte en 3 feuilles qu'on assemble ou bien, si les crédits en autorisent l'achat... la carte en relief) ;
- la carte de France au 1/1.000.000 ;
- les 3 cartes au 1/4.000.000 éditées par Michelin et dont l'assemblage reconstitue à une grande dimension le continent africain.

Septième leçon : LE CALENDRIER.

● La seconde phase de la révolution russe de 1917 s'appelle « la révolution d'octobre ». Or, elle a eu lieu au mois de novembre.

● Robespierre a été guillotiné le 28 juillet 1794, mais pour ses contemporains, c'était le 10 thermidor an II.

POURQUOI ?

Parce que dans les deux cas, les acteurs de ces événements employaient un calendrier différent du nôtre.

N.B. Cette leçon comporte deux séries de notions, de difficulté très inégale. Selon le niveau de la classe, on pourra donc entrer ou non dans le détail de l'organisation interne de l'année et du nombre de jours

qu'elle comporte dans des systèmes autres que le nôtre.

1. notre calendrier

- son point de départ : la date approximative de la naissance du Christ, d'où le nom : ère chrétienne ;
- son organisation interne.

2. un exemple amusant de calendrier qui espérait être universel mais n'a pu s'imposer : le calendrier révolutionnaire.

3. des calendriers différents du nôtre, ou bien encore en usage, ou qui seront vus en cours d'année :

- le calendrier israélite et l'ère de la Création
- le calendrier musulman et l'ère de l'Hégire
- le calendrier romain, etc.

Nous n'indiquons ici que quelques rapprochements, base de traductions dans les deux sens. Une moisson considérable d'exemples est fournie dans « l'Encyclopédie de la Pléiade - L'Histoire et ses méthodes ».

CALENDRIER REPUBLICAIN et CALENDRIER GREGORIEN

Le calendrier républicain, imaginé par les Conventionnels pour marquer de la manière la plus forte l'entrée dans une ère nouvelle — celle de la République — n'a nullement eu le succès escompté. Il n'a été employé régulièrement qu'à partir de décembre 1793 et a été aboli officiellement pour le 1^{er} janvier 1806. L'année commençait le 22 septembre, date anniversaire de la proclamation de la première République en France (parfois le 23 septembre).

I. Les mois révolutionnaires et leur correspondance dans le calendrier grégorien.

1 ^{er} Vendémiaire an I	=	22 septembre 1792
1 ^{er} Brumaire	=	22 octobre
1 ^{er} Frimaire	=	21 novembre
1 ^{er} Nivôse	=	21 décembre
1 ^{er} Pluviôse	=	20 janvier 1793
1 ^{er} Ventôse	=	19 février
1 ^{er} Germinal	=	21 mars
1 ^{er} Floréal	=	20 avril
1 ^{er} Prairial	=	20 mai
1 ^{er} Messidor	=	19 juin
1 ^{er} Thermidor	=	19 juillet
1 ^{er} Fructidor	=	18 août

On peut faire chercher aux élèves le nombre de jours de chaque mois et leur faire trouver l'existence des Jours Complémentaires de la fin d'année.

II. L'organisation interne du mois républicain

Exemple de VENDEMIAIRE

Primidi	1	Raisin	11	Pomme de terre	21	Chanvre
Duodi	2	Safran	12	Immortelle	22	Pêche
Tridi	3	Châtaigne	13	Potiron	23	Navet
Quartidi	4	Colchique	14	Réséda	24	Amaryllis
Quintidi	5	CHEVAL	15	ANE	25	BŒUF
Sextidi	6	Balsamine	16	Belle-de-nuit	26	Aubergine
Septidi	7	Carotte	17	Citrouille	27	Piment
Octidi	8	Amarante	18	Sarrasin	28	Tomate
Nonidi	9	Panais	19	Tournesol	29	Orge
Decadi	10	CUVE	20	PRESSOIR	30	TONNEAU

En dégager les différents principes et notamment l'application systématique du système décimal.

Le passage du calendrier julien au calendrier grégorien.

quelques exemples : (1)

En 1582, la Bulle « Inter gravissimas » du Pape Grégoire XIII réforme le calendrier.

Année d'adoption	Pays	Nombre de jours supprimés
1582	Espagne, Portugal, Italie	10
	France →	10 - 19 décembre
1648	Alsace	10
1682	Strasbourg →	19 - 28 février
1752	Grande-Bretagne (2)	11
1873	Japon	
1912	Chine	
1917 à 1940	URSS et pays orthodoxes d'Europe orientale	13

(1) D'après l'Encyclopédie de la Pléiade.

(2) « Lorsqu'en Angleterre, le 3 septembre eut pour lendemain le 14 septembre, des cortèges de protestataires parcoururent les rues en criant : « Rendez-nous nos onze jours ». M. PUCELLE, ouvrage cité.

Huitième sujet : LES TEMPS PREHISTORIQUES

Il nous a semblé souhaitable de concevoir cette leçon en deux temps :

1. Exercices préliminaires à partir des dates déjà connues des élèves.

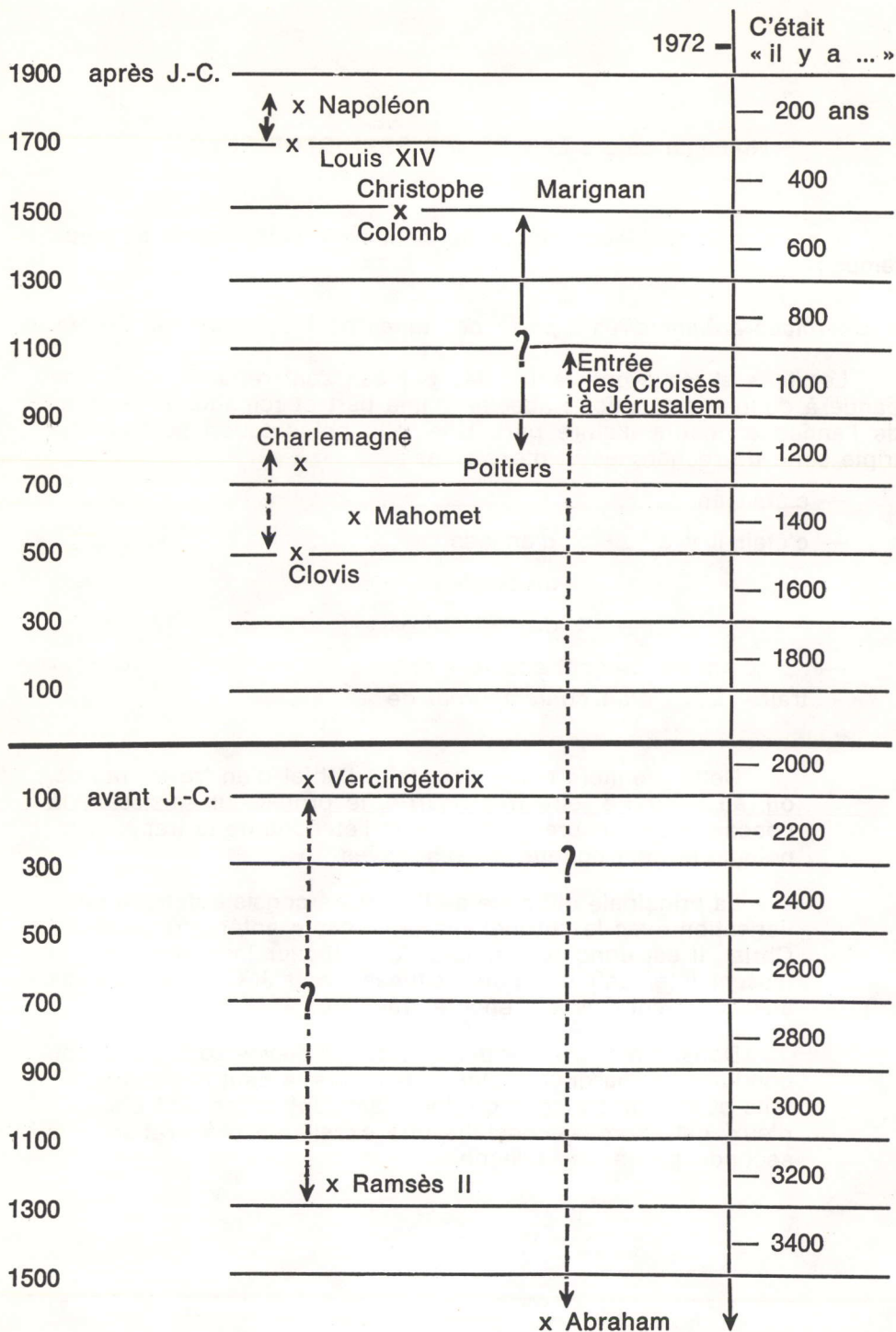
Les faits et les événements cités par eux sont reportés dans une bande à double graduation : absolue d'une part et remontante à partir de l'année en cours d'autre part. Une telle présentation permet une triple série de recherches et d'exercices :

- c'était en
- c'était il y a d'années
de siècles
de millénaires
- années se sont écoulées entre et ou, au contraire, était *contemporain* de

Cette première partie peut faire l'objet d'un travail rapide, ou, au contraire, être très nourrie, le professeur saisissant là l'occasion de mesurer la densité et l'étendue de la trame chronologique déjà connue de ses élèves.

La principale difficulté de l'exercice consiste dans la familiarisation avec la chronologie remontante antérieure à Jésus-Christ. Il est donc souhaitable de multiplier les exercices qui fassent intervenir des dates situées avant J.-C., bien que les élèves en connaissent encore très peu.

Dans la mesure, par ailleurs, où les élèves sont peu à peu conduits à remarquer l'entassement vers le haut du tableau de faits et de personnages qui leur semblent cependant éloignés d'eux, cet exercice constitue une excellente préparation à la seconde partie de la leçon.



2. Première ébauche de la frise chronologique qui accompagnera les élèves au cours des quatre années de leurs études secondaires de premier cycle.

Cette frise sera constituée par un certain nombre de pages de cahier ou de classeur [il est bien sûr souhaitable que ses caractéristiques matérielles fassent l'objet d'un accord entre les différents professeurs de l'établissement], collées les unes aux autres de manière à constituer une bande et insérées dans le cahier (ou le classeur) par un pliage accordéon.

On y inscrira les grandes périodes historiques, celles, parmi les dates déjà fournies qui ont valeur de jalons ; on esquissera les déroulements dans le temps des grandes civilisations dont l'étude fait l'objet du programme d'histoire de la classe de sixième, de manière à souligner au départ de façon visuelle les *successions* et les *simultanéités*.

En plus de la difficulté déjà signalée, qui consiste à manier une chronologie remontante, une autre est en effet caractéristique du programme d'histoire de sixième : celle d'éviter l'impression plus ou moins clairement ressentie, que se *succèdent dans le temps des civilisations qu'on étudie les unes après les autres*. Seule une frise chronologique unique fera prendre peu à peu conscience, en embrassant d'un seul regard les bandes parallèles consacrées à l'Egypte, à la Grèce, à Rome, que la Rome des rois est antérieure à la Grèce classique, que la fondation de Rome est à peu près contemporaine d'Homère, etc.

Neuvième sujet : L'AGE DE L'HUMANITE

A ces jeunes élèves qui ont grand mal à concevoir la durée — pour eux immense — des temps historiques, il faut maintenant s'efforcer de faire prendre conscience que celle-ci est infime par rapport à l'âge total de l'humanité.

Après mûre réflexion, nous avons renoncé à l'outil constitué par l'axe chronologique que nous réservons donc à la période historique. En effet, le tracer à l'échelle adoptée dans le chapitre précédent est techniquement impossible, si réduite que soit celle-ci. Le tracer à une échelle réduite risque d'embrouiller complètement les esprits. Un des postulats de notre travail étant au contraire l'utilisation pendant toute l'année de sixième d'un axe unique sur lequel toutes les civilisations antiques apparaissent, en parallèle, à la même échelle.

Nous avons décidé de faire plutôt appel ici au don d'évocation du professeur et à l'imagination des enfants, en soulignant un certain nombre de points.

Première idée : L'histoire se compte en millénaires, la vie de l'humanité en centaines de milliers d'années, et telle découverte d'un préhistorien peut faire reculer d'un coup de plusieurs centaines de milliers d'années l'ancienneté de l'espèce humaine.

« Le berceau de l'humanité est un berceau à roulettes ».

Une esquisse rapide du développement de la science préhistorique telle qu'elle est faite dans la première partie de « Le monde et son histoire », Bordas, peut être très évocatrice.

— Au XVII^e siècle, La Bruyère écrivait :

« Depuis plus de 7.000 ans qu'il y a des hommes... »

C'est ce qu'on pensait alors en se fondant sur un texte biblique interprété de manière littérale [rappeler l'ère de la Création du calendrier israélite].

— Nous savons aujourd'hui que le groupe humain dont nous descendons (« homo sapiens ») s'est imposé voici 40.000 ou 50.000 ans, mais qu'il a été précédé pendant des centaines de milliers d'années par différents ancêtres.

« En délaissant le problème encore obscur de ses origines lointaines, on peut affirmer que l'homme s'est tout à fait détaché du monde animal il y a plus d'un million d'années. »

ouvrage cité

Et des découvertes faites au Tanganyika en 1963 ont mis à jour des restes d'individus très proches d'*homo sapiens* mais... qui ont 1.790.000 ans ! On peut donc, selon le point de départ qu'on admet, dire que l'humanité a 500.000 ans, 700.000 ans, ou bien plus d'un million d'années.

Deuxième idée : C'est dans la partie la plus récente de la préhistoire que se sont faits, quelques milliers d'années avant l'ère historique, les progrès techniques les plus décisifs. Il y a là une première forme « d'accélération de l'histoire » qu'on peut s'efforcer de faire ressentir aux élèves, en la mettant en rapport au besoin avec le questionnaire joint à l'arbre généalogique : plus on se rapproche de notre temps, et plus les progrès sont rapides, plus on s'en éloigne et plus ils sont espacés.

Cf. l'introduction de l'ouvrage cité :

« L'homme a vécu d'abord » — des centaines de milliers d'années — « aux dépens des animaux qu'il a de plus en plus efficacement chassés et dépecés, et du monde végétal qu'il ravagea par des cueillettes désordonnées. Dans un passé très récent, il y a moins de 10.000 ans, il est devenu créateur de richesses : le chasseur s'est effacé devant le pasteur, la cueillette a reculé devant l'agriculture, et l'homme a commencé l'exploitation d'une nature qui le dominait toujours un peu moins.

A la lente accumulation des progrès dans les millénaires antérieurs succéda une progression de plus en plus rapide dans tous les domaines, celui des techniques comme celui de l'organisation sociale, jusqu'à l'invention de l'écriture... qui est devenue le symbole de l'entrée de l'homme dans l'histoire, voici 5.000 ans. »

Cette idée peut être appuyée, entre autres, par la comparaison donnée par P. ALFONSI dans *l'Ecole des Lettres*, n° 2, 1971-1972 :

Formulons l'hypothèse de l'apparition de l'espèce humaine il y a environ 50 000 ans et comparons l'histoire de toute la période à un marathon que pour les besoins de la cause nous allongerions à 50 km. L'histoire de l'humanité deviendra alors une ligne de 50 km, soit 50 000 mètres, et un an dans cette comparaison sera figuré par 10 cm. Imaginons maintenant un coureur symbolique qui va parcourir ce marathon historique. Il sera facile d'accrocher l'attention des élèves, les prochains Jeux Olympiques devant avoir lieu en 1972.

Pendant 49 km, notre coureur va traverser une forêt épaisse, aux arbres gigantesques, peuplée d'animaux sauvages, aujourd'hui disparus, et ça et là il pourra apercevoir des créatures ressemblant encore à des singes et manipulant massues et pierres à peine taillées.

Au début du 50^e km, il va passer devant quelques huttes, occupées par des hommes cette fois-ci, des hommes vêtus de peaux de bêtes.

A 49,5 km, notre coureur voit se dresser devant lui les premières pyramides d'Egypte. Les premiers empires connus dans l'histoire surgissent.

Troisième idée : L'entrée des peuples dans l'histoire — entrée qui suppose que ces peuples aient écrit et que nous sachions les lire — s'est faite selon les cas, à des dates très différentes.

On pourra, ici

- 1° préciser le *point de départ* de l'histoire des différents peuples qui figurent au programme de sixième. Eventuellement insérer ici une ou plusieurs leçons sur les première écritures et l'avènement de l'alphabet.
- 2° donner des exemples de peuples entrés *très tard* dans l'histoire, en prenant en particulier le cas de l'Afrique, qui nous offre à la fois celui de l'Egypte et de peuples sans histoire avant la colonisation européenne.

Dixième sujet : L'AGE DE LA TERRE

Les problèmes posés, du même ordre que ceux rencontrés dans la leçon précédente, ont été résolus de manière voisine, à cette différence près que l'exploitation plus ou moins poussée du tableau géologique simplifié peut déboucher sur :

- une vérification du degré de connaissance des grands ensembles du sol français ;
- une explication du relief du continent africain.

Les images destinées à suggérer l'immensité des temps géologiques sont empruntées à L. BERTIN, *La terre, notre planète*, Larousse.

L'âge de la terre.

L'âge de l'histoire se mesure en siècles et millénaires : 5 000 ans.

L'âge de l'humanité se mesure en centaines de millénaires :
500 000 ans.

L'âge de la terre se mesure en millions et milliards d'années.

Premier exemple :

En évaluant la durée moyenne de la vie humaine à 65 ans, et en le représentant par une seconde, 4 milliards d'années (l'âge de la terre) sont représentés par deux ans.

Première année : terre dépourvue d'écorce.

Premier janvier de la seconde année : apparition de l'écorce terrestre, puis des océans, de la vie et des roches sédimentaires, début de l'ère primitive (précambrien).

Ensuite, les événements se précipitent :

1^{er} octobre, début de l'ère primaire

25 novembre, début de l'ère secondaire

19 décembre, début de l'ère tertiaire

31 décembre, à 20 heures début de l'ère quaternaire

23 h 42, apparition de l'homme de Néanderthal

23 h 45, apparition de l'espèce d'hommes actuels

23 h 59' 30", naissance de J.-C.

Deuxième exemple :

Faisons une autre supposition. Chaque lettre de cet in-4° Larousse (La terre, à peu près le volume d'un gros dictionnaire) représente une année. A raison d'une cinquantaine de lettres par ligne, une page vaut 3 150 ans et l'ouvrage complet 1 million d'années, exactement la durée du quaternaire. Pour représenter proportionnellement les autres ères

géologiques, il faudrait donc 69 tomes pour le tertiaire, 130 pour le secondaire, 300 pour le primaire, 1 500 pour le précambrien, et 2 000 encore pour ce qui a précédé : au total 4 000 volumes qui, disposés en une seule pile, atteindraient la moitié de la hauteur de la Tour Eiffel.

La 11^e année de la terre : 1 seconde par an

(Les élèves mettent les noms des mois, les quantièmes.)

	JANVIER	FEVRIER				
5						
10						
15						
20						
25						
30						
	JUILLET			1 ^{er}		
5						
10						
15						
20						
25						
30						

Le 31-12 à 20 h

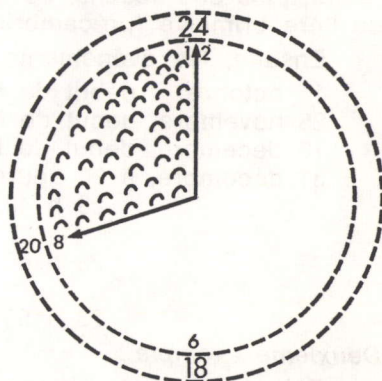
début de l'ère quaternaire :

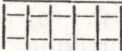
il y a un million d'années

à 23 h 42 : l'homme apparaît

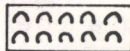
à 23 h 59' 30" : naissance de J.-C.

à 24 h : 1972









nuit des temps
géologiques
 ère 1^{re}
ère 2^{re}
ère 3^{re}
ère 4^{re}

TABLEAU GEOLOGIQUE SIMPLIFIE

Ere	Distance dans le temps	Evénements	Traces actuelles
4 ^{re}	Depuis 1 million d'années	- Apparition de l'homme - Grandes glaciations	Pics, cirques, vallées alpines, etc.
3 ^{re}	Depuis 70 millions d'années → 4 ^{re}	Formation de grandes chaînes de montagnes	Pyrénées, Alpes, Jura Chaînes d'Afrique du Nord
2 ^{re}	Depuis 200 millions d'années → 3 ^{re}	Invasions marines	Cuvettes sédimentaires de France et d'Afrique
1 ^{re}	Depuis 500 millions d'années → 2 ^{re}	Surrection et aplanissement de grandes chaînes de montagnes	Massif Central Vosges... Afrique du Sud
Apparition de la vie sur terre			
Anté-primaire	Depuis 4 milliards d'années	Nombreuses montagnes nées et aplanies	Socle africain

EXERCICES DE CONTROLE

Principes.

I. Travail sur une carte.

La carte peut être, ou bien une carte déjà étudiée (France, Nord-Est, Afrique) ou, *mieux*, une carte inédite qui sera la base d'un travail futur, par exemple celle du bassin oriental de la Méditerranée.

A. Plusieurs villes sont indiquées (des villes de préférence à tout autre fait géographique, parce que leur localisation est *ponctuelle*). Les élèves sont invités à les *situer les unes par rapport aux autres*. (La principale difficulté est en effet de faire comprendre aux enfants qu'une situation n'est jamais *absolue* mais *relative* : un point est à l'est d'un repère, mais à l'ouest d'un autre, etc. C'est donc ceci qu'il s'agit de vérifier.)

Situer A par rapport à BCD

C par rapport à ABD

etc.

B. L'échelle étant indiquée de façon graphique, faire calculer des *distances* entre villes.

C. Des méridiens et des parallèles ont été tracés : demander le nom de ces lignes. Trouver les coordonnées approximatives de certains points.

II. Calculs sur le calendrier.

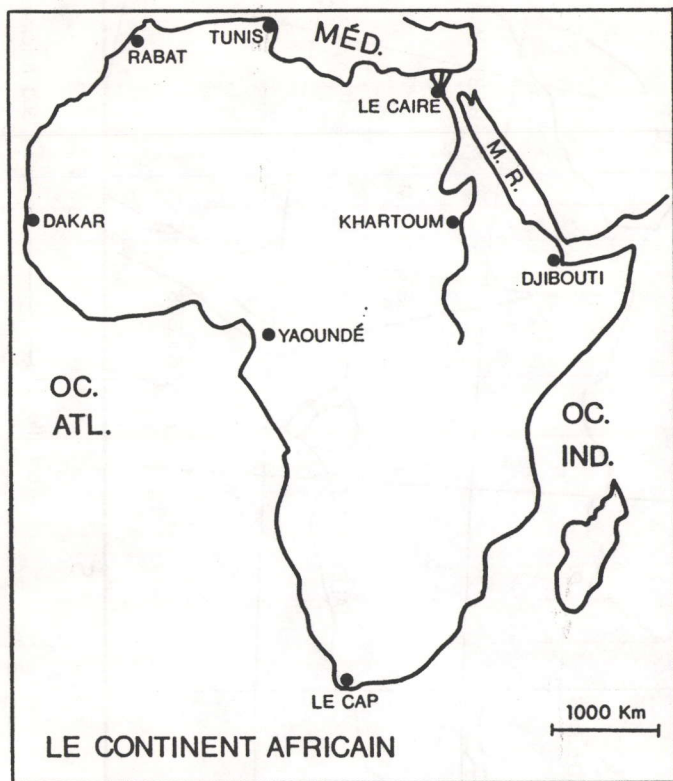
A. Traduction de *dates relativement proches* entre deux calendriers différents : exercices sur calendrier grégorien et républicain.

B. Même exercice appliqué à des dates plus lointaines : naissance du Christ, conquête de la Gaule, dans le calendrier romain, etc.

III. Eventuellement, quelques sondages de connaissances sur des dates classiques : 800, 1066, etc.

L'ESPACE.

Exercice n° 1



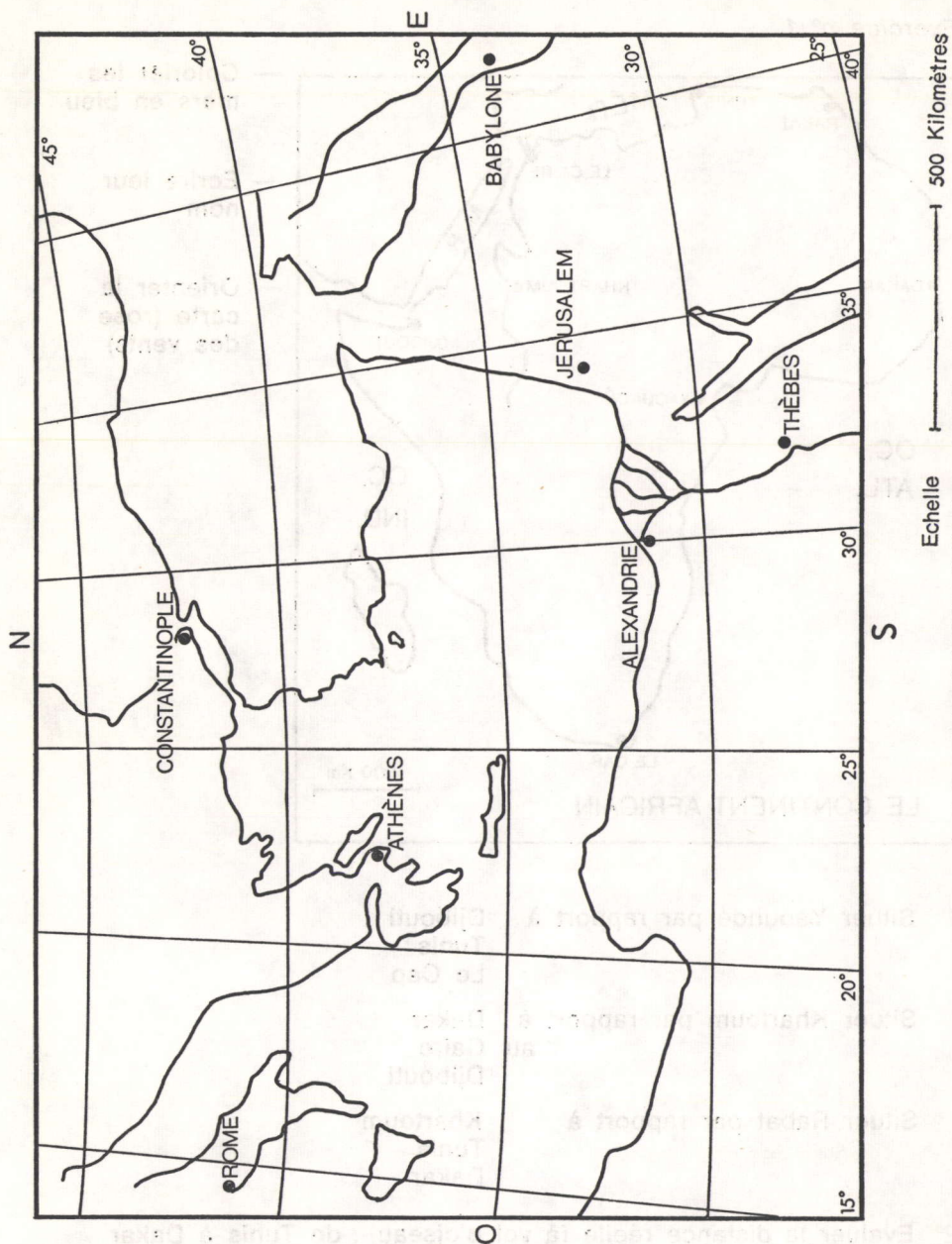
— Colorier les mers en bleu

— Ecrire leur nom

— Orienter la carte (rose des vents)

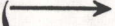
- 1° Situer Yaoundé par rapport à
- Djibouti
 - Tunis
 - Le Cap
- Situer Khartoum par rapport à
- Dakar
 - Caire
 - Djibouti
- Situer Rabat par rapport à
- Khartoum
 - Tunis
 - Dakar

- 2° Evaluer la distance réelle (à vol d'oiseau) :
- de Tunis à Dakar
 - de Yaoundé à Djibouti
 - de Rabat au Cap



Exercice n° 2

(voir carte du Moyen Orient.)

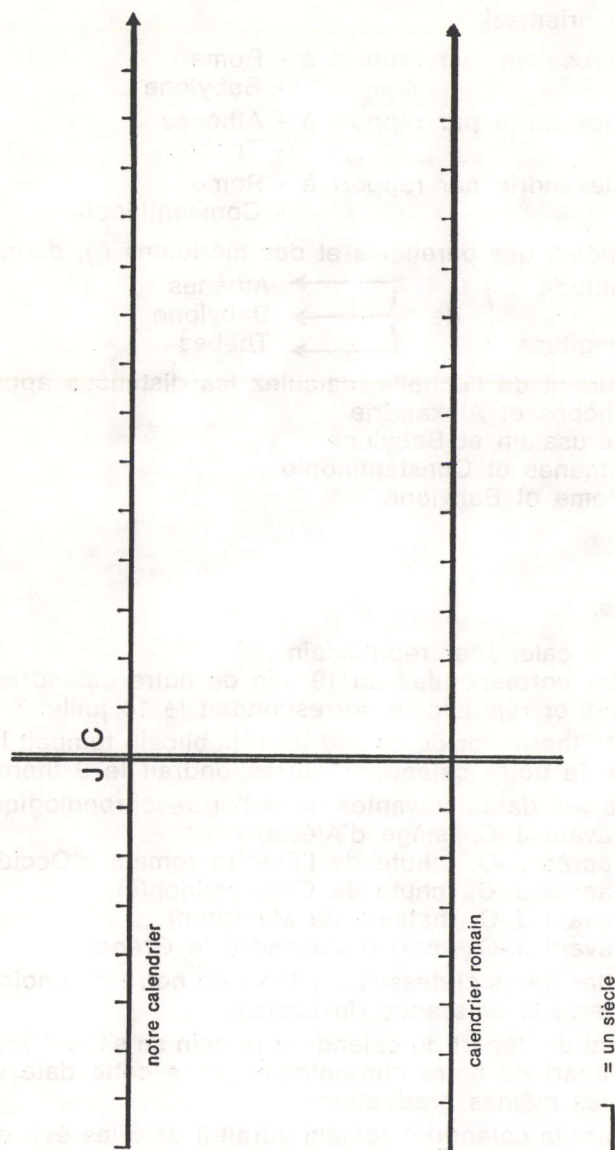
1. Indiquez sur la carte les 4 points cardinaux
2. Situez (ou orientez)
 - a) Jérusalem par rapport à - Rome
- Babylone
 - b) Alexandrie par rapport à - Athènes
- Thèbes
 - c) Alexandrie par rapport à - Rome
- Constantinople
3. En vous aidant des parallèles et des méridiens (1), donnez
la latitude } de {  Athènes
la longitude } de {  Babylone
la longitude } de {  Thèbes
4. En vous aidant de l'échelle, calculez les distances approximatives entre :
 - Thèbes et Alexandrie
 - Jérusalem et Babylone
 - Athènes et Constantinople
 - Rome et Babylone

LE TEMPS.

A. Les durées.

- a) Dans le calendrier républicain
Le 1^{er} messidor correspondait au 19 juin de notre calendrier. A quelle date du calendrier républicain correspondait le 14 juillet ?
- b) Si le 1^{er} thermidor du calendrier républicain tombait le 19 juillet, à quelle date de notre calendrier correspondrait le 9 thermidor ?
- c) Classe les dates suivantes dans l'ordre chronologique :
 - 52 avant J.-C. (siège d'Alésia)
 - 476 après J.-C. (chute de l'Empire romain d'Occident)
 - 1453 après J.-C. (chute de Constantinople)
 - 490 avant J.-C. (bataille de Marathon)
 - 323 avant J.-C. (mort d'Alexandre le Grand)
- d) Place les dates ci-dessus sur l'axe de notre chronologie (axe 1) (point de départ : la naissance du Christ).
- e) Le point de départ du calendrier romain se situant 753 ans avant le point de départ de notre chronologie, place cette date sur l'axe 2, qui possède les mêmes graduations.
- f) Comment le calendrier romain aurait-il daté les événements correspondant aux 5 dates déjà placées sur l'axe 1 ?

(1) Colorier les méridiens en rouge.



B. La durée.

Combien d'années se sont écoulées :

- entre la mort d'Alexandre le Grand (323 avant J.-C.)
et celle de Jules César (44 avant J.-C.)
- entre le début de la République Romaine (509 avant J.-C.)
et la bataille de Marathon (490 avant J.-C.)
- entre la mort de César (44 avant J.-C.)
et celle de l'empereur Auguste (14 après J.-C.)
- entre Alésia (52 avant J.-C.)
et la chute de l'Empire romain d'Occident (476 après J.-C.)
- entre le traité de Verdun (843)
et la mort d'Henri IV (1610)

MEMBRES DE L'EQUIPE :

Mmes et Mlles : DAUCHY (CEG Vauban)
FLEUROT (CEG Vauban)
GANCARSKI (CEG Mundosheim)
GIROUDOT (CES Robertsau)
KLEIN (CEG Vauban)
LEVY (CES Robertsau)
MENETREY (CES Robertsau)

MM. GRIESBACH (CES Stockfeld)
HABERSTICH (CES Lingolsheim)
PEITZ (CEG Eckbolsheim)
REINHOLD (CES Wantzenau)

Les cartes et croquis ont été dessinés par les stagiaires de deuxième année de section I du CR/PEGC.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

Musée-Ecoles

UN MUSEE D'ARCHIVES PROVINCIALES AUX ARCHIVES DE L'ETAT A NAMUR

Les *Cahiers de Cléo* ont manifesté dès leur fondation l'intérêt qu'ils portaient aux archives provinciales et locales. Nous y avons montré leur utilité pédagogique et leurs possibilités documentaires¹. En rapprochant l'enfant de son milieu familial, elles donnent à l'enseignement de l'histoire une base affective et concrète, qui rend l'approche du passé plus attirante et efficace. Tous les professeurs en sont intimement convaincus, mais faute de loisirs et de moyens, n'exploitent pas suffisamment les ressources offertes par les archives régionales. Sans doute, des recueils de textes d'histoire provinciale ont-ils été publiés ou sont-ils en chantier², mais cela ne peut suffire : il faut mettre nos élèves en contact, au moins une fois dans leur scolarité, avec les documents eux-mêmes. Ceux-ci doivent représenter pour eux une réalité concrète, dont le souvenir pourra être utilisé en classe. Les évoquer sans que les enfants ne les aient jamais vus, serait aussi absurde que de parler de télévision ou de fusée à un chasseur bochimán. Feu l'Archiviste Général du Royaume, Etienne Sabbe, l'avait bien compris en créant, après la démolition des anciens bâtiments des Archives du Royaume, en 1958, une exposition permanente de documents relatifs à l'histoire nationale dans les locaux de l'ancien hôtel Vandepereboom, place de la Vaillance à Anderlecht, et en favorisant l'organisation d'expositions temporaires dans ou par les dépôts de province.

Cependant, celles-ci étaient éphémères et celle-là par trop éloignée de bien des établissements secondaires, pour qui organiser une visite de ce magnifique ensemble d'archives d'histoire nationale est une entreprise peu aisée dans le cadre scolaire. Il est donc souhaitable de décentraliser. C'est maintenant chose faite pour la province de Namur.

1 Jean DUGNOILLE, *Les archives locales et l'enseignement de l'histoire. Une source à exploiter : les comptes communaux, Cahiers de CLIO*, n° 1, pp. 12-23, Bruxel-1965.

2 Voir *Ibidem*, p. 13 et notes. Le dernier paru est R. PETIT, M.-C. DE CRAECKER et L.-M. LAURENT, *Documents relatifs à l'histoire du Luxembourg*, I, *Antiquité et Moyen Age*, Louvain et Bruxelles, 1972, dont nous rendons compte par ailleurs ici même.

A vrai dire, l'initiative n'est pas nouvelle. Dès que leurs collections furent installées dans des locaux suffisants, les conservateurs des Archives de l'Etat à Namur, feu D.D. Brouwers et F. Courtoy, s'employèrent à y créer un musée d'histoire namuroise, ouvert au public en 1931. En 1949-1950, leur successeur, M. Félix Rousseau, réorganisa la présentation des documents offerts à la curiosité des élèves et les installa dans une salle du rez-de-chaussée donnant sur la cour du dépôt. Diverses expositions temporaires y ont été présentées depuis lors. L'actuel conservateur, M. Jean Bovesse, chef de Département aux Archives Générales du Royaume, s'est attaché à revoir et améliorer la présentation et le choix des pièces exposées. Il multiplie — sans succès jusqu'ici — les efforts pour obtenir des autorités supérieures les travaux d'agrandissement — bien nécessaires au point de vue pédagogique — de la salle d'exposition. Mieux, avec la collaboration de Me Jacquet-Ladrier, il a rédigé un excellent catalogue³ que nous conseillons à tous les professeurs d'histoire namurois — et aux autres — d'acquérir au plus tôt.

Son examen permet de nous faire une idée précise du contenu de cette exposition permanente. Introduit par un survol clair de l'histoire namuroise et par des tableaux chronologiques et analytiques qui la classent, il contient deux cent cinquante-sept numéros. Chaque pièce est soigneusement analysée — parfois longuement — et expliquée par un commentaire qui la situe dans son contexte et en dégage la signification. Certaines d'entre elles sont transcrites en tout ou en partie. Pour chaque numéro, une bibliographie permet au professeur ou à l'amateur de poursuivre, s'il le souhaite, l'étude du document. Les auteurs ont établi seize rubriques pour classer les pièces retenues : Haut Moyen Age ; maison comtale namuroise ; ville de Namur, XII^e-XIV^e siècle ; histoire politique ; droit et institutions ; histoire militaire, vie rurale et industrielle ; commerce, finances et communications ; vie sociale ; vie religieuse ; arts et lettres, folklore ; héraldique ; divers. Cette dernière rubrique contient, outre des plans, des portraits, des blasons, des moulages de sceaux, des cartes érudites, ... les registres, qui n'ont pas été placés dans les vitrines pour permettre d'en examiner plusieurs passages selon l'intérêt du visiteur. Ces registres couvrent tous les types d'archives de la pratique : comptes domaniaux, terriers, dénombremments, reliefs de fief, cadastre, compte communal, résolutions du magistrat, registre de taille, cartulaire, polyptyque, registres paroissiaux, registre d'état civil, livre de raison, registre d'avocat, documents judiciaires, protocole de notaire, journaux, ... Cette longue énumération dit assez la richesse et la diversité de l'exposition et du catalogue. Un index des noms de personnes et de lieux, un autre des matières font de celui-ci un

3 Jean BOVESSE et Françoise LADRIER, *A travers l'histoire du Namurois. Catalogue analytique et explicatif de l'Exposition permanente de documents, XIII^e-XX^e siècle*, Bruxelles, Archives Générales du Royaume, 2, rue de Ruysbroeck, 1971, XXX-469 pp., 26 pl., 200 F. Les Archives de l'Etat à Namur sont situées 45, rue d'Arquet, Namur.

instrument de travail très maniable. Un choix de documents est reproduit en une belle série de planches qui permettent de rappeler en classe certains des documents vus aux Archives.

Il n'est pas opportun de reprendre ici en détail les pièces offertes à la curiosité des visiteurs. Même si les organisateurs conviennent que toute sélection est contestable et perfectible, leur choix nous a paru judicieux. Ils ont d'ailleurs, avant de l'arrêter, pris de nombreux contacts avec les professeurs d'histoire de la province, dans le souci de répondre à leurs besoins et à leurs intérêts. Il nous paraît qu'il permet la présentation d'un échantillonnage très étendu de documents typiques depuis le Haut Moyen Age jusqu'au XX^e siècle, que ce panorama couvre une matière historique extrêmement variée permettant d'aborder et d'évoquer de très nombreux aspects du passé namurois — et à travers des cas provinciaux nombre de problèmes d'histoire générale. Sans doute, tout n'a pu être dit et chacun trouvera la lacune qu'il pourra regretter, mais peut-on faire plus sans tomber dans un encyclopédisme érudit, sinon pédant ? La richesse de contenu est telle qu'il est à déconseiller de faire visiter par une classe toute l'exposition : ici encore le choix s'impose et il vaut mieux revenir plusieurs fois. En parcourant les vitrines puis le catalogue, on imagine sans peine divers sujets de leçon ou de visite qui pourraient être traités sur place à partir de quelques documents. Cette méthode nous semble même recommandable, parce que d'une part elle fait perdre au document son caractère abstrait en en montrant l'apport à la connaissance du passé et d'autre part parce qu'elle utilise la méthode intuitive d'une manière exemplaire. Le recours au catalogue prépare parfaitement le professeur à la mise au point de cette visite. A cet égard, M. Bovesse et Me Jacquet-Larier sont très soucieux de rencontrer les enseignants, avant de les accueillir avec leurs élèves, pour s'adapter à leurs désirs, définir en commun la matière et le déroulement de la séance. Au besoin, une lettre ou une communication téléphonique peut suffire, puisque l'étude de leur catalogue aura déjà largement informé le professeur. Précisons encore que l'accès des groupes à la salle d'exposition ne peut être accordé que sur rendez-vous et qu'il est souhaitable de limiter le nombre des participants de manière à pouvoir les grouper autour des vitrines et des documents.

Nos collègues namurois ont bien de la chance : ils disposent désormais d'une grande facilité pour rapprocher leur enseignement des archives provinciales et pour donner à celui-ci une base plus scientifique, plus concrète, plus vivante. Il nous reste à souhaiter qu'ils s'en servent largement et que les autres dépôts des Archives de l'Etat dans les provinces s'inspirent d'un si bel exemple. Ils s'acquitteront ainsi d'une mission éducative dont les enseignants leur sauront le plus grand gré.

Jean DUGNOILLE.

A propos d'un livre...

LES PIEGES DE LA DEMOCRATIE

Le professeur d'histoire doit aussi être un professeur de « civisme », il doit à travers des exposés historiques qui ne s'arrêtent pas artificiellement à la première ou la deuxième guerre mondiale aider le futur citoyen à prendre conscience de ses droits et de ses devoirs dans notre société démocratique. Tout cela est très beau et fait la quasi-unanimité chez ceux qui veulent donner un souffle nouveau à l'enseignement. Pourtant, nous devons être conscients des dangers que recèle cette conception du rôle du professeur d'histoire, qui devient dans l'esprit de beaucoup le défenseur attiré des « valeurs de notre civilisation » (on y ajouterait facilement les adjectifs « occidentale et chrétienne »...) Cette vision de l'enseignement transformé en une sorte de propagandiste politique me paraît totalement inacceptable. Que l'on me comprenne bien, je ne désire pas plus qu'il se présente comme le laudateur professionnel de l'anarchie, du marxisme-léninisme ou de toute autre idéologie. Pour moi, il doit tenter de présenter un bilan objectif de notre régime politique, en souligner les aspects positifs — ils sont nombreux et apparaissent facilement dans un exposé serein — mais aussi en évoquer les imperfections et les dangers. Pour entreprendre cette tâche importante et souvent difficile, il doit se constituer un dossier sérieux et le plus complet possible. Je voudrais dans ces quelques pages présenter un livre récent qui trouve, me semble-t-il, tout naturellement sa place dans pareil dossier.

*
**

Dans son livre intitulé *Aux urnes, Citoyens...*, Edouard Bobrowski nous raconte comment il a conçu et réalisé un film centré sur un fait politique : les élections municipales à Arras — Pas-de-Calais — en mars 1971. Il le fait très librement en ne cachant pas ses sympathies et ses antipathies, en ne tentant pas non plus d'être exhaustif et scientifique. Il ne s'agit absolument pas de l'étude systématique qu'un « politologue » pourrait entreprendre sur un tel sujet. Bobrowski a filmé et fait filmer des heures et des heures de réunions politiques, fermées ou ouvertes, et il essaye de nous faire comprendre ce qu'il a ressenti à ces diverses occasions. Il appartient nettement à cette gauche parisienne qui n'aime pas les tenants du pouvoir mais sait, à l'occasion, travailler avec eux sinon pour eux, méprise les vieux sociaux-démocrates mais n'est pas insensible au renouveau socialiste, craint les communistes mais est toujours fasciné par leur rigueur et leur grande honnêteté et, enfin, sympathise instinctivement avec les gauchistes même si c'est sans illusion sur leur rentabilité politique. Qu'il n'essaye pas de cacher ces contradictions est une des grandes qualités de l'auteur. Bien au contraire, il assume ces contradictions avec intelli-

gence, j'ajouterais même avec habileté dans la mesure où elles lui permettent de conserver une certaine objectivité et aussi d'entretenir un clin d'œil complice avec son lecteur. A cela s'ajoute, et c'est essentiel, une réelle chaleur humaine qui évite à cet ouvrage le ton déplaisant et raide du réquisitoire.

Mais quel est le scénario de ce livre et du film dont il émane ? A la fin de l'année 1970, les gaullistes encore emportés par leur victoire électorale de l'année précédente préparent fiévreusement les élections municipales qui doivent avoir lieu dans quelques mois. Ils espèrent augmenter leur implantation locale qui reste déficiente par rapport à leur importance nationale et surtout, ils croient le moment venu de conquérir quelques-uns des bastions traditionnels de l'opposition, surtout de l'opposition de gauche. A Arras, règne depuis des années le vieux dirigeant socialiste Guy Mollet, associé à des éléments modérés. La redistribution des cartes au niveau national a contraint le maire d'Arras à un changement de cap qui offre théoriquement au centre-droit et à la droite une chance de prendre le pouvoir dans le chef-lieu du Pas-de-Calais. En effet, Guy Mollet a dû s'allier aux communistes et a ainsi perdu l'appui de la plupart des modérés qui, à la suite de ces événements, sont à la recherche d'un leader et d'une organisation capables d'entamer la contre-offensive. A Paris, l'U.D.R. désigne ce leader et décide d'être l'organisation qui orchestrera la bataille. Francis Jacquemont, sous-préfet de 38 ans mais surtout Chef de Cabinet du Secrétaire d'Etat aux Armées, s'opposera à l'ancien Président du Conseil, symbole de la IV^e République et de toutes ses faiblesses. Il le fera en débarquant à Arras avec toute la puissance financière de ses amis et plus encore avec la force de celui qui sait utiliser le « marketing politique », cette arme nouvelle, importée d'Amérique comme il se doit. Ce duel n'en est pas tout à fait un puisque le P.S.U. a décidé de présenter une liste d'extrême-gauche qui inquiète les socialistes et les communistes et réjouit les gaullistes et les modérés.

Bobrowski qui décide en décembre 1970 de consacrer un film à cette joute, doit, pour atteindre son but, obtenir des principaux protagonistes l'autorisation de filmer les réunions de militants et même certaines réunions d'état-major. Jacquemont, qui est en grande partie l'inspirateur du projet, lui donne rapidement le feu vert. Machtou, l'incroyable chef d'orchestre de la propagande gaulliste, s'enthousiasme à l'idée de ce film politique et promet toute son aide. Les dirigeants communistes et gauchistes acceptent eux aussi. Chez les socialistes, l'attitude est beaucoup plus réservée et si Guy Mollet consent finalement à jouer le jeu, ce n'est pas sans arrière-pensée. Quant au chef local du Service d'Action Civique (groupe de choc de tendance gaulliste) il évitera toujours de collaborer à une entreprise qu'il juge visiblement de façon négative.

« Aux urnes, citoyens... » nous apporte d'abord quelques informations sur le personnel politique et sur ce qu'on pourrait appeler la « faune » politique qui s'agite autour des dirigeants sans véritablement apparaître au grand jour. Dans ce domaine, une figure se détache très nettement. Hubert Machtou, le grand ordonnateur de l'offensive U.D.R. contre la citadelle socialiste, apparaît comme un personnage hors série, à la fois séduisant et inquiétant. Sans grands scrupules, ce vague conseiller au Cabinet du Premier ministre prépare méthodiquement et cyniquement la campagne de Jacquemont. Il se donne tout entier à cette tâche sans toutefois réussir à se départir de son penchant pour la fantaisie et l'exubérance. L'auteur qui aura finalement de graves ennuis avec Machtou — celui-ci intentera un procès — ne peut cacher sa sympathie pour un être de cette trempe. Il en brosse un portrait particulièrement haut en couleurs lorsqu'il nous le montre face aux dirigeants locaux de l'U.D.R. qu'il faut convaincre de l'intérêt de la candidature de Jacquemont :

C'est d'ailleurs lui, maintenant, qui prend la parole. Le style change avec l'homme. Je me demande qui est le vrai candidat : Jacquemont ou Machtou ? Négligemment assis sur la table, cachant Jacquemont de son dos, Machtou péroré avec un culot extraordinaire. Il ne s'embarrasse pas de problèmes politiques. Il parle de choses concrètes, c'est-à-dire de la manière dont il va mener la campagne. D'abord, il se présente : France-Inter, Matignon, Nancy, Bordeaux, « entre autres campagnes », Pompidou, Chaban, la sécurité routière, le « groupe de marketing politique »... Les pauvres U.D.R. d'Arras doivent vraiment avoir l'impression que Georges Pompidou, Jacques Chaban-Delmas et René Tomasini ont sélectionné dans leur élevage le singe le plus malin pour leur apprendre à faire les grimaces électorales...

Admirable, magnifique, somptueux, indescriptible Machtou ! Il est extraordinaire. En le contemplant, en l'écoutant, j'éprouve un plaisir sans mélange. Jamais un comédien professionnel ne pourrait l'égaler. Je suis maintenant assuré que même s'il n'y avait dans cette histoire que le seul Machtou, il y aurait de quoi faire un film assez remarquable. Je vois d'un œil amusé mes camarades à qui j'en avais parlé mais qui ne m'ont cru qu'à moitié, découvrir à leur tour le fabuleux animal qui parle et parle avec des gestes de marchand de tapis qui vendrait des hélicoptères.

Mais le plus intéressant dans l'ouvrage de Bobrowski ne se trouve pas dans ce type de description mais bien dans le témoignage très vivant et très nuancé qui nous est apporté sur ce fameux « marketing politique ». Certains aspects nous sont déjà familiers, tel le recours à la « publicité d'intrigue ». Six mois avant les élections, les murs d'Arras sont couverts de grandes affiches présentant un immense portrait de

Jacquemont avec le slogan « Cette fois, Arras doit changer ». Ainsi, les passants s'interrogeront un moment au sujet de ce visage inconnu avant de savoir qu'il s'agit du challenger de Guy Mollet. Mais l'essentiel, c'est l'activité de la SFERE, la Société Française d'Etudes et de Recherches économiques. Celle-ci lance sur Arras quarante enquêteurs chargés d'interroger les habitants sur leurs goûts, leurs souhaits, leurs critiques à l'égard de la situation qui leur est faite. Au départ de cette documentation, le candidat gaulliste construira un programme électoral sur mesure. De plus, grâce au fichier de l'Etat, traité lui aussi par la SFERE, il pourra adresser une lettre « personnalisée » à tous les électeurs inscrits.

Machtou et son équipe découvrent ainsi le point faible de la gestion de Guy Mollet : la région souffre d'un manque d'emplois et cela inquiète sérieusement la population. On commence par attaquer l'inertie de la municipalité sortante, on met ensuite en relief le danger que constituera la présence communiste à la tête de la ville : les industriels refuseront tout investissement dans une région dominée par les « rouges ». Enfin, on décide de marquer un grand coup en prouvant que le candidat de l'U.D.R. peut, lui, sortir la ville de son marasme. Quatre jours avant le scrutin, Jacquemont organise une conférence de presse au cours de laquelle il présente un industriel qui vient de décider, à la suite de démarches émanant, bien sûr, de l'U.D.R., d'implanter une usine à Arras et de créer ainsi plusieurs centaines d'emplois. Ensuite, on exploite l'événement :

Le lendemain, donc, la Voix du Nord [journal régional] annonce l'événement. Le surlendemain, jeudi, un numéro spécial du « Renouveau d'Arras » [feuille électorale de la liste de Jacquemont], consacré à l'affaire, arrive par camionnette de Paris. Il titre : « Francis Jacquemont tient ses promesses : voici déjà quatre cents nouveaux emplois pour Arras — trois mille emplois en cinq ans ! » Il est rapidement distribué... En même temps, des affiches jaunes fleurissent en ville annonçant : « Avec Francis Jacquemont, déjà quatre cents emplois. » Enfin, vendredi, les Arrageois trouvent dans leur boîte un nouveau numéro du « Renouveau », luxueux, façon « L'Express », en couleur, insistant sur l'affaire.

Mais toute cette mise en scène étonnante sera contrée par les tenants de la liste de gauche qui, après une brève enquête, découvriront et feront savoir que la firme qui doit créer quatre cents emplois à Arras est d'une taille tellement modeste qu'il n'est pas possible de prendre au sérieux ce qui apparaît finalement comme une simple « galéjade » imaginée par Jacquemont et Machtou. A la surprise des spécialistes du « marketing politique », les militants socialistes et communistes distribueront, le samedi soir, à la veille du scrutin, un tract qui répond point par point à leur publicité. Erreur impardonnable pour des « spécialistes », Machtou et ses amis étaient convaincus que la loi interdisait

toute distribution de propagande électorale le jour précédant le scrutin...¹

Il n'est pas dans mes intentions d'énumérer ici toutes les techniques, toutes les idées mises en œuvre par ces professionnels de la propagande politique. Je citerai encore l'organisation d'une grande réunion publique, baptisée pour la circonstance « Etats généraux d'Arras », qui devait enfin permettre aux habitants de la « ville de Robespierre » de s'exprimer ! Ce sera un réel succès. Pendant quatre heures, plus de mille Arrageois s'entretiendront avec les candidats de la liste de Jacquemont répartis pour la circonstance en sept commissions spécialisées.

Ne le cachons pas, ce type de réunions confère à la campagne gaulliste un aspect positif. Les défenseurs de la liste du maire sont contraints de descendre dans la rue, d'ouvrir, eux aussi, un véritable dialogue avec la population. Ils ne peuvent plus se contenter du grand meeting officiel organisé à chaque élection dans la salle du Théâtre de la ville. Guy Mollet et ses colistiers, face à la machine électorale de l'U.D.R. et à l'aiguillon P.S.U., prennent dès lors leur bâton de pèlerin et organisent des réunions dans tous les quartiers de la ville.

*
* *

On le voit, l'ouvrage de Bobrowski constitue un témoignage vivant sur nos mœurs politiques actuelles. Ecrit sans parti pris exagéré, il n'épargne aucun groupe politique. Il réserve pourtant ses critiques les plus vives à certaines techniques qui visent à vendre un programme politique comme on vend un savon ou un dentifrice...

Je pense que le professeur d'histoire se doit d'éclairer ses élèves sur ces pièges de la démocratie. Ce livre peut l'aider très efficacement dans cette tâche.

Ph. MOUREAUX,
Chargé de cours à l'U.L.B.

¹ Peut-être, cette erreur grave est-elle à l'origine de l'échec finalement assez retentissant de la tentative de l'U.D.R. En effet, Guy Mollet et ses alliés ont obtenu la majorité absolue dès le premier tour avec 52,5 % des voix (41,95 % pour la liste soutenue par l'U.D.R. et 5,55 % pour la liste d'inspiration P.S.U.).

Edouard BOBROWSKI, *Aux Urnes, Citoyens...*, chez Flammarion, Paris, 1973, 256 p.

ABBIATECI A., BILLACOIS F., e.a., *Crimes et criminalité en France, XVII^e-XVIII^e siècle*, dans *Cahiers des Annales*, n° 33, Paris, Colin, 1971.

L'analyse des archives judiciaires fait partie de l'arsenal des moyens de connaître les sociétés. Leur usage implique des précautions dont ce *Cahier des Annales* porte témoignage en même temps que de l'efficacité de la méthode.

Vue à travers les procès d'incendiaires, la société rurale dépendant du Parlement de Paris apparaît à la fin de l'Ancien Régime égoïste, peu sensible à la misère, pénétrée de son droit de propriété, inquiète de ses biens, menacée, fragile, craignant le feu et celui qui l'emploie comme moyen de pression sociale. La justice frappe sévèrement, mais en fonction du rang social.

En matière de duel, il est patent qu'au début du XVII^e siècle édits et ordonnances ne sont pas appliqués. La noblesse est alors la principale concernée. Les moyens de défense sont aussi absurdes qu'illogiques, mais les juges s'en satisfont. Deux types de prétextes, rivalités pour les femmes, rivalités pour le patrimoine. Ce sont des familles, voire des clans qui s'affrontent. Un siècle plus tard, les duels restent nombreux, mais la justice est moins tolérante. Le vin, les cartes, les filles fournissent les prétextes avec les rivalités de garnison ; les délinquants sont souvent des militaires assez jeunes dans les milieux urbains ; ailleurs, les traditions anciennes persistent mais avalisées par des bourgeois maintenant.

La délinquance juvénile préoccupe les juges de l'Ancien Régime qui, plus indulgents sur la majorité située à 25 ans, infligent des peines de correction souvent cruelles (marquage, mutilation, roue, pendaison, bûcher, galère, etc.) et d'éducation inefficace. Les délits féminins sont rares et les adolescents de 15 ans sont les plus nombreux. L'indulgence est grande pour les affaires de mœurs.

La criminalité familiale donne lieu à un ensemble de constatations d'un intérêt majeur concernant des usages dont les romans de Balzac, de Zola, de Malot, voire de Mauriac attestent de la permanence depuis le XVIII^e siècle où se situe cette enquête. Le groupe familial est fermé autour du père, de la mère, des enfants, des ascendants, des collatéraux, des familiers, muré dans ses préoccupations économiques. La femme apparaît dans la dépendance du mari qui exerce légitimement son droit de correction. Jugée peu responsable de ses actes, ses démonstrations sont souvent spectaculaires lorsqu'elle atteste de la solidarité matrimoniale. L'enfance est tôt assimilée à l'âge adulte. Il est fait peu de cas de l'enfant, « la créature », son âge est mal connu, le nombre d'enfants aussi. L'enfant mort n'impressionne pas, l'illégitime est rejeté. Le fils l'emporte sur la fille, l'aîné sur les cadets, ce qui entraîne du ressentiment encore que les liens fraternels soient solides.

Il y a peu d'écoles sauf celle du dimanche, moins encore de scolarisés, les bourses se disputent âprement et donnent lieu au népotisme. A 7 ans, l'enfant travaille. Il n'empêche que les droits parentaux sont revendiqués avec ostentation, fort rares les manifestations de tendresse sont spectaculaires. La communauté familiale très serrée comme cellule se soucie peu des membres séparés, sauf comme antenne lointaine le cas échéant. On revendique alors le parentage. Plusieurs fils adultes est gage de puissance. Les questions d'intérêt tendent souvent les rapports entre bru, gendre et beaux-parents. Les incompatibilités sont accentuées par l'étroitesse de la cohabitation. Les réactions sont souvent sans proportion avec la gravité de la faute. Dans le danger, la cellule familiale, même divisée, se ressoude, même l'état ecclésiastique ne se soustrait pas à la solidarité du foyer, y compris dans le crime. Les familiers, les clients au sens romain, sont liés par une fidélité inconditionnelle. Quoi d'étonnant dans ces conditions que la justice, en frappant le patrimoine, châtie la famille pour la faute d'un de ses membres. La femme séduite n'encourt que mépris sauf si elle abandonne ou fait disparaître son fruit, ce qui lui vaut châtiment cruel. L'honneur n'a pas de prix ! Sans famille, l'individu est un déraciné, suspect a priori. Il doit rechercher un état.

Ces constatations sont confirmées pour le Languedoc par l'analyse des affaires criminelles de la seconde moitié du XVIII^e siècle. On est attaché à la possession et à l'autonomie du sol, mais toute propriété non défendue entre dans la communauté. Par contre, le moindre objet est parfaitement identifié par son propriétaire soucieux du peu qu'il possède. Le civisme n'existe pas, les témoins se dérobent ou se gardent d'intervenir, chacun pour soi. L'événement est alors comme une fête dont on est le badaud ou une farce dont on est l'animateur furtif. L'impunité, l'accoutumance au délit, semblent fréquentes d'où la désinvolture narquoise des coupables jusqu'à l'exécution y comprise. La force publique est destinée à être molestée. Les faits s'imposent dans leur valeur concrète, les considérations morales sont absentes tout autant que les aspects religieux. La vengeance apparaît comme un droit établi dans cette société sans aucune nuance. L'étranger est sévèrement regardé tandis que la familiarité est grande entre voisins, mais sauf la solidarité familiale, toute notion de relation plus vaste, celle de patrie, par exemple, est exclue. Ni le clergé, ni les nobles ne semblent faire partie de la communauté locale, les distinctions reposent dans celle-ci sur l'ancienneté de l'établissement, l'honorabilité du métier, la pureté des mœurs, la richesse, l'influence, la puissance protectrice. La réputation ou honorabilité étant le seul bien, on y veille avec une attention sourcilleuse. La solidarité du travail rapproche petit patron et ouvrier, par contre le bourgeois regarde le paysan avec mépris. Les *consuls*, acceptés comme représentants de la communauté, n'inspirent aucun respect quoique leur comportement soit généralement sans reproche. Le travail, par essence, doit être honnête. Le commerce, par contre, implique nécessairement la roublardise. Les « compagnons » inspirent de l'effroi, ne sont-ils pas

étrangers et organisés. Entre collectivités voisines se produisent des « battements » qui éclatent soudainement entre jeunes gens et se terminent de même : défoulement collectif ? A l'intérieur, le charivari dénonce soit l'étranger, soit tout simplement l'étrange, l'anormal par rapport à la tradition communautaire. La chanson joue le rôle de la gazette à scandale.

Les geôles sont dérisoires, les prisonniers bien complaisants d'y rester et de se laisser juger. Les recherches sont peu poussées. Les errants, brigands et malandrins sont exclus de ces sociétés refermées sur elles-mêmes. Des psychoses de panique se traduisent soit par des battues grandioses, soit par la claustration à portes et volets tirés.

Primitive, la mentalité rurale porte à la magie, au respect du cérémonial, à la défiance, aux réactions de panique démesurées. Les soins corporels sont frustes, les praticiens ne sont consultés que pour évaluer les dommages. On vit hors du temps, mais par contre on localise fort bien et on estime avec précision la valeur des choses. La sexualité est couverte de lourdes inhibitions se traduisant par une rigueur d'usage mais non de morale.

Certes, toutes ces notations ne sont qu'indicatives, mais en recoupant les données fournies par d'autres sources, elles permettent de mieux situer un monde dont l'apparent silence ne peut plus nous laisser indifférents, celui de la masse populaire, cet océan dont les risées retenues par l'histoire ont souvent caché la profondeur.

R. VAN SANTBERGEN.

NOTES et glanures

LA PREHISTOIRE.

JAMES LOUIS BAUDET, *La préhistoire ancienne de l'Europe septentrionale*, Paris, Anthropos, 1971.

L'auteur porte à notre connaissance un ensemble de faits résultant essentiellement de trouvailles et d'observations réalisées sur le terrain. L'ouvrage a pour but de faire revivre le passé du plateau continental nordique, actuellement en grande partie immergé.

Les populations, (Clactoniens, Calaisiens, Levalloisiens) nous sont connues par les vestiges de leur industrie. De nombreux schémas, dix cartes, quatre tableaux chronologiques complètent l'étude.

Etant donné la complexité des problèmes évoqués, l'ouvrage ne nous paraît guère utilisable dans les classes de l'enseignement secondaire.

P.B.

PFEIFFER, J.-E., *L'émergence de l'homme*, Paris, Denoël, 1972.

Il s'agit de la traduction de l'ouvrage américain « *The emergency of Man* » publié en 1969 chez Harper and Row. L'auteur donne une nouvelle synthèse de l'évolution de l'homme, articulée sur les résultats des fouilles les plus anciennes et les plus récentes, et basés dans ce dernier cas, sur le traitement électronique des données recueillies par les chercheurs. Il familiarise le lecteur avec les différentes difficultés rencontrées par les explorateurs scientifiques sur le terrain, fait appel aux études modernes sur le comportement de diverses espèces de singes, s'appuie sur les tribus aborigènes australiennes dont il a partagé la vie. L'ouvrage se lit agréablement et reste toujours clair en dépit de la complexité de la matière.

P.B.

LEROI-GOURHAN, A., *Evolution et techniques - L'homme et la matière*, Paris, Albin Michel, 1971.

Les éditions Albin Michel ont entrepris la réédition d'ouvrages qu'il était peu aisé de se procurer en librairies ou dont l'édition était épuisée. Ce volume

de la collection « Sciences d'aujourd'hui » avait vu le jour en 1943. Depuis cette date, près de quarante ans se sont écoulés et on ne compte plus les nouvelles découvertes archéologiques et ethnographiques. Notre conception de la vie primitive s'en est trouvée tout naturellement modifiée. Néanmoins, au seul énoncé des chapitres, les *moyens d'action sur la matière, la fabrication, les transports*, le lecteur sait que ce volume est des plus prometteurs. Etant donné l'abondance des renseignements, il ne sera pas déçu. Il trouvera notamment 577 figures dessinées, relatives aux trois domaines susmentionnés.

Cet ouvrage est donc tout indiqué pour aborder les problèmes relatifs à l'étude du milieu naturel, humain et technique.

P.B.

LA COLONISATION.

WACHTEL Nathan, *La vision des vaincus. Les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole*, Bibliothèque des Histoires, Gallimard, Paris, 1971.

Les éditions Gallimard ont mis sur le marché une nouvelle collection, la Bibliothèque des Histoires, qui comprend cet ouvrage passionnant.

L'auteur s'interroge sur la manière dont les Indiens des empires précolombiens ont vécu leur défaite, sur les souvenirs qui dénoncent la conquête espagnole, sur l'image que les survivants de ces empires s'en font. Avec beaucoup de talent, l'auteur nous fait parcourir les régions s'étendant du Mexique au Guatemala et les Andes. Il scrute le folklore actuel pour y retrouver les gestes qui accusent les conquérants espagnols.

C'est au Pérou que Nathan Wachtel s'attarde le plus pour analyser la destruction de la société inca.

Une partie du livre est consacrée à l'étude des changements de structures de la société indigène du Pérou au XVI^e siècle. L'auteur part des événements, interroge le peuple conquis, notamment par la voie de son folklore. Il compare

le spectacle de la mort d'*Atahualpa* à des spectacles semblables qui se déroulent au Guatemala et au Mexique. Non seulement les spectacles illustrant le traumatisme de la conquête, mais aussi la résistance, la révolte.

Par une analyse ethnologique, l'historien s'efforce de saisir la colonisation vécue par les Indiens. Le point de départ de sa réflexion se base sur le système de l'Etat inca qui se présente comme un système d'échanges, de dons et de contre-dons qui fait circuler les biens du tribut entre les communautés rurales d'une part et les chefferies locales et l'Inca d'autre part. Ce système apparaît comme inséparable d'une organisation sociale et administrative complexe mais organisée à la mesure du sol, de la géographie et qui permettait un équilibre que la conquête européenne va détruire.

On parle souvent de « d'acculturation » à propos de « rencontres de civilisations » ; mais, Nathan Wachtel nous montre que ce terme doit être manipulé avec prudence. Au Pérou, l'Indien se sert du cheval, inconnu par lui avant la conquête, pour s'intégrer dans le monde colonial et accepter la défaite. Mais au Mexique, les Indiens se servent du cheval pour combattre les conquérants.

Ce livre d'une grande richesse nous livre des réflexions d'un grand intérêt sur les relations entre la *pensée sauvage* et l'acculturation.

Cartes, diagrammes, schémas, tableaux et une bibliographie importante complètent la valeur scientifique de cet ouvrage que tout historien se doit de lire.

A.G.L.

HAMMOND INNES, *Les Conquistadores*, coll. « Aventuriers de l'Histoire », Elzévir-Séquoia, Paris, 1971.

L'ouvrage de Hammond Innes se présente sous forme de reportage retraçant l'épopée des Conquistadores.

Qui sont Cortès, Pizarro, l'auteur s'efforce de retrouver le caractère, la personnalité de chacun d'eux et de leur compagnons.

Ayant parcouru le Mexique, la Colombie, le Pérou, menant son enquête sur

les lieux mêmes où se sont déroulés les événements, Hammond Innes retrace avec vigueur les péripéties de la vie de ces aventuriers lancés à la conquête d'un monde inconnu, poussés par la soif de l'or et par un ardent prosélytisme religieux.

Tout le livre est donc axé sur les figures des Conquistadores ; le monde indien est à peine évoqué. Cette optique limitée et donc partielle ne permet malheureusement pas de saisir cet événement dans sa globalité.

A.G.L.

DESCHAMPS Hubert, *Histoire de la Traite des noirs de l'antiquité à nos jours*, collection « Histoire sans frontière », Paris, Fayard, 1971.

La notion d'esclave ne peut théoriquement être liée uniquement à l'esclavage des Noirs, de fait elle l'est cependant. La cause en appartient au passé mercantile et colonialiste des nations, spécialement occidentales, et à leurs séquences morales et matérielles : racisme, ségrégation, etc.

L'auteur, spécialiste de l'Afrique noire nous livre ici dans cette collection à mi-chemin entre le journalisme historique et les thèses accessibles aux seuls initiés, le bilan d'un état social caractérisé par la constance depuis l'époque où les Pharaons donnaient à la Nubie le nom de « vil Kouch ». Le concile de Langres, au IV^e siècle, maintient l'élan : « Si quelqu'un sous prétexte de pitié, engage l'esclave à mépriser son maître, à se soustraire à la servitude, à ne pas servir avec bonne volonté et respect, qu'il soit anathème ». Sans le supprimer, l'Islam cherche à adoucir l'esclavage : « N'oubliez pas qu'ils sont vos frères » dit le Prophète. C'est cependant en pays musulman, en raison de l'expansion de la culture du sucre (déjà !) qu'éclate la première révolte d'esclaves noirs, les Zandj, soulevés par un poète contestataire, adepte de la secte égalitaire des Kharedjites. La traite musulmane puise largement dans les réservoirs humains du Soudan (« pays des Noirs, en arabe »).

Les voyages africains des Portugais prirent ce trafic à revers : la grande traite européenne débute au XV^e siècle. Quoiqu'elle ne fasse pas allusion à la

couleur de la peau du fils indiscret de Noé, la Bible est invoquée au secours des convictionss mercantiles. La « malédiction de Cham » commence sa sombre mais profitable carrière. Las Casas, ami des Indiens, fut une des causes directes des malheurs des Africains, il s'en accuse lui-même très humblement. L'humaniste belge Clénard note en 1535 : « Quand je suis entré pour la première fois à Evora, j'ai cru que j'avais pénétré dans quelque cité de diables, tant j'y rencontrais partout des Nègres. » Quel « humanisme » ! Avec ses navires baptisés « Jésus » et « L'Ange », l'anglais John Hawkins révéla les bénéfices de ce commerce à ses compatriotes. La concurrence, depuis, ne cesse de se multiplier. Mieux qu'un résumé la lecture de cet ouvrage procurera une vision renouvelée de cette ténébreuse entreprise dont l'Occident tire peu d'honneur et dont l'Islam donne encore le spectacle clandestin depuis la condamnation internationale de ce trafic. Une bibliographie sélective complète cette synthèse.

R.V.S.

BRUNDSCHWIG Henri, *Le partage de l'Afrique noire*, Paris, Flammarion, 1971, « Questions d'histoire », collection dirigée par M. FERRO.

L'ouvrage d'Henri Brunschwig est particulièrement bienvenu à un moment où l'Afrique et ses problèmes font partie de notre vie économique, politique, sociale et culturelle quotidienne.

Le travail se divise en deux parties : les faits, les éléments du dossier et l'Etat de la question.

La 1^{re} partie permet de connaître globalement les faits qui ont permis l'entrée progressive de l'Afrique noire colonisée et dépecée dans la vie diplomatique et les conflits européens, et ce, de la fin du XVIII^e siècle à la fin du XIX^e siècle.

En une centaine de pages, l'auteur démonte les mécanismes de l'engrenage.

1^o Les crises nées de l'expansion démographique et du progrès technique débouchent sur un nationalisme qui pousse les Etats industrialisés d'Europe occidentale à s'intéresser à une Afrique noire abandonnée jusqu'à

aux hommes de sciences, aux missionnaires, aux marins et aux mercantils.

2^o Prudents, les hommes d'Etat pour des raisons de politique intérieure ou extérieure — le fameux équilibre européen — laissent l'engagement s'amorcer grâce aux intérêts privés, préférant la « sphère d'influence » à « l'occupation effective. »

3^o Léopold II, qui désire cumuler les titres de roi des Belges et de souverain d'un Etat africain, contribue pour un grande part à introduire la politique en Afrique (1879).

Dès lors. Bismarck, arbitre de l'Europe, réunit la Conférence de Berlin (1884-1885) qui, à l'inverse de ce qui se dit couramment, ne partage pas l'Afrique, mais précise les conditions dans lesquelles elle allait être partagée ; pour les chancelleries, l'expansion restera un problème secondaire par rapport aux problèmes européens.

4^o Que reste-t-il aujourd'hui de ce partage ?

Les frontières artificielles tracées avant même que les territoires ne soient reconnus et occupés, négligent totalement les réalités africaines.

Dans l'immédiat, après l'indépendance et malgré de sanglants conflits, ces frontières subsistent et maintiennent un partage africain basé sur les grandes langues européennes des occupants. Et il semble qu'elles subsisteront aussi longtemps que l'Afrique n'aura pas assimilé les techniques d'un développement moderne et progressiste.

Dans la 2^{me} partie, nous trouvons :

1^o Une quarantaine de pages de documents s'échelonnant de 1842 à 1904,

2^o Vingt pages exposant les problèmes et querelles d'interprétation : causes du rapide succès européen dans la colonisation de l'Afrique noire, causes de la reconversion de Bismarck à la politique coloniale, course vers l'occupation du Congo, mythe du partage de Berlin, procédé de l'Hinterland et zones d'influence, opinion publique et groupes de pression.

A partir de 1903, la campagne menée en Angleterre surtout, contre les atrocités commises par l'Administration de l'E.I.C. ⁽¹⁾ à l'encontre de la population autochtone prend une ampleur considérable.

Le 20 mai 1903, la Chambre des Communes vote une motion demandant au gouvernement « de conférer avec les autres puissances signataires de l'Acte de Berlin, en vertu duquel l'Etat libre existe, à l'effet de prendre des mesures pour mettre un terme aux abus qui prévalent dans cet Etat ». ⁽²⁾ Le gouvernement se rallie à cette notion.

Toute la défense de l'E.I.C. sera basée sur le fait qu'il n'a pas été fondé sur l'Acte général de la Conférence de Berlin, mais par le roi Léopold II, l'E.I.C. étant constitué avant même la réunion de la conférence internationale ⁽³⁾.

Bien que faisant souvent appel à des exemples français et notamment en ce qui concerne l'attitude de l'opinion publique, cet ouvrage constitue un excellent outil de travail pour un professeur souhaitant traiter le problème des débuts de la colonisation en Afrique noire.

Dans le cadre d'une méthodologie active, il pourra conseiller à des étudiants des classes supérieures de l'enseignement secondaire et des écoles normales, la lecture d'un travail où des problèmes complexes sont exposés avec clarté et netteté.

Une chronologie, une carte politique simple, une bibliographie sélective par problème, un index complet fort heureusement cet ouvrage.

M.A.

ASTIER LOUFTI Martine, *Littérature et colonialisme. L'expansion coloniale vue dans la littérature romanesque française, 1871-1914*, Paris, La Haye, Mouton, 1971.

Si l'historien s'attache généralement à la littérature spécialisée formée par les essais. les récits. les études relatives à la période coloniale et qu'il exploite comme sources d'information, il néglige souvent la littérature romanesque sur le même objet. Il se prive ainsi d'un instrument précieux de mesure de l'opinion et de compréhension de la mentalité du

peuple colonisateur. L'ouvrage que voici tente modestement de cerner les grands traits de la vision coloniale perçue à travers plus de cent-cinquante romans et un nombre équivalent d'autres textes. Il s'y force dans une intention de stricte objectivité qui ne rend ses observations que plus significatives. Il constate après une période de doutes et d'appréhensions propre aux années 1871-1890, les encouragements prodigués ensuite par les partisans de l'expansion coloniale, le développement des thèmes impérialistes, et enfin les inquiétudes et les protestations qui se manifestent devant les résultats qui se révèlent à quelques esprits clairvoyants.

Dans l'ensemble, constatons l'indifférence des populations métropolitaines, ignorantes et inintéressées par l'aventure coloniale, la coloration romantique donnée à celle-ci auréolée de plaisir sensuel et d'exaltation épique axée sur l'exotisme. Tous les auteurs ne se laissent pas leurrer cependant ni ne trahissent la réalité souvent sordide, alimentée au scandale permanent des relations entre colonisateur et colonisé basées sur l'élévation du premier et l'abaissement systématique du second. Une plongée profonde dans le subconscient et une vision révélatrice des forces qui animèrent tant d'idéalisme et tant de turpitude !

R.V.S.

SALMON Pierre, *Les carnets de campagne de Georges Bricusse*, (6 février 1894 - 18 juillet 1896), Bruxelles, Edition CEMUBAC, 1966.

Engagé à l'Armée belge à 16 ans, Georges Bricusse est nommé sous-lieutenant à 24 ans après être passé à l'Ecole militaire. Quatre ans plus tard, il entre au service de l'Etat indépendant du Congo. Un jeune lieutenant ni pire ni meilleur qu'un autre, sympathique par son franc parler, dont les carnets retracent dans le vif les réalités d'une « épopée » où les côtés curieux, voire plaisants, rejoignent les aspects

(1) Etat Indépendant du Congo.

(2) Le *Times*, 21 mai 1903 ; Le *Mouvement Géographique*, 24 mai 1903.

(3) *L'Etoile Belge*, 24 mai 1903. Journal officieux de l'E.I.C.

les plus hideux L'intérêt sympathique du nouveau venu cède assez vite la place à l'incompréhension fondée sur un surmenage qui aura finalement raison de sa santé. Il meurt à 30 ans. « Au revoir Bricusse, tu es un brave ! » Le monde où il s'était plongé s'était chargé de lui enlever son innocence. Le 11 juin 1894, il note cette conversation du capitaine F., commissaire du district de Coquilhatville : « Pendant le repas, M.F. nous raconte mille petits incidents bien intéressants. Il a eu au début assez de difficulté à dresser les indigènes. Il parle d'une palabre où S. a fait trancher pas mal de têtes. On lui demande les causes de ces palabres. « Oh répond-il, elles sont multiples. En voici une. Je réunis les chefs des villages voisins et leur ordonne de m'apporter contre *mitakos* (objet d'échange) un certain nombre de *chikwanges*, (manioc) du poisson, etc., nombre calculé en raison de la population, de la distance, etc. Au jour convenu pas de *chikwanges*. Devant cette mauvaise volonté manifeste, je leur fais la guerre. Un exemple a suffi, cent têtes tranchées et depuis lors les vivres abondent en cette station. Mon but est en somme humanitaire. J'ai supprimé cent existences, dit-il, mais cela permet à cinq cents autres de vivre. Là où la nourriture ne fait pas défaut, pas de maladies, pas de défection. D'autre part, tous les villages sont obligés de se livrer au travail, d'agrandir leurs plantations ; ils gagnent des *mitakos*, achètent des étoffes ; c'est en somme un commencement de civilisation (p. 56-57). »

Le 31 décembre 1895, autre notation : « La potence est dressée. La corde est attachée trop haut. On soulève le moricaud et on lui passe le nœud coulant. La corde tourne pendant quelques instants, puis crac, l'individu est à terre qui gigote. Un coup de feu dans la nuque et le tour est joué. Pas la moindre impression cette fois ! Et dire que la première fois que j'ai dû administrer de la *chicotte* (cravache) j'en ai pâli d'effroi. L'Afrique a du bon tout de même. J'irais au feu maintenant comme à une noce. »

Ironie ? Conviction ? L'apprenti est devenu maître ! Si je n'étais historien je songerais à Auschwitz. Mais compassion n'est pas raison.

R.V.S.

LES SCIENCES.

MANN Hans-Dieter, *Lucien Febvre, la pensée vivante d'un historien*, préface de Fernand BRAUDEL, Cahiers des Annales 5L, Paris, Armand-Colin, 1971, 190 p., bibliographie.

Cette intéressante étude tente de faire revivre la pensée de Lucien Febvre à travers de larges extraits de ses écrits. Elle situe le grand historien par rapport à son temps en soulignant l'originalité de son œuvre et ses apports à un renouvellement de l'histoire. Les divergences de Lucien Febvre avec les historiens positivistes (Langlois et Seignobos) de la fin du XIX^e siècle l'amènent à poser la problématique de l'histoire en termes nouveaux sous l'influence des géographes comme Vidal de la Blache, des sociologues comme Simiand, Mauss et des philosophes comme Henri Berr. Les relations avec Marc Bloch et la fondation des Annales n'ont pas été oubliées, mais l'auteur se concentre surtout sur les diverses préoccupations de Lucien Febvre : liaison au milieu local et régional ; rapports de l'histoire avec la géographie humaine et la sociologie, histoire des mentalités, des idées et des sentiments. Sans accorder le primat à tel ou tel aspect dans l'évolution historique, il défend l'idée d'une « interdépendance des phénomènes ».

Son intérêt pour l'histoire locale et régionale ne l'écarte pas de l'histoire universelle et des civilisations non européennes. Il préconise l'étude d'une civilisation ou d'une société à un moment donné mais sans négliger les évolutions et les mutations. Les préoccupations de Lucien Febvre se sont orientées également vers la linguistique et il a posé les problèmes du structuralisme avant la vogue de cette conception de l'analyse sociale. Il introduit une position nuancée en soulignant : « Je réclame pour l'histoire le droit de s'intéresser à la fois aux structures et aux éléments de ces structures » et comme le souligne l'auteur « il est convaincu que la langue, la vision du monde... résultent d'une activité hautement créatrice de l'espèce humaine, qu'en elles se révèlent des aspects bien autres que celui d'une activité reproductrice (ou bien étroitement dépendante) du milieu physique et social. »

Les grandes œuvres (La Franche-Comté, Philippe II et la Franche-Comté, la terre et l'évolution humaine, le problème de l'incroyance au XVI^e siècle, la religion de Rabelais, Autour de l'Heptameron, amour sacré et amour profane) servent de fondement à l'analyse de l'auteur mais les articles et notamment les comptes rendus ont été également largement utilisés en ce qu'ils révèlent les réactions de l'historien face à de très nombreux problèmes méthodologiques. Le livre est aussi utile parce qu'il donne une bibliographie très complète des écrits de Lucien Febvre et des travaux qui ont été consacrés aux problèmes qu'il soulève. Le lecteur regrette avec Fernand Braudel que les milliers de lettres, des cours et des manuscrits de cet historien si original ne soient pas encore livrés au public.

J.P.D.

ARDENER Edwin e.a., *Social anthropology and language*, dans *ASA Monographs*, n° 10, London, Tavistock publications, 1971.

L'anthropologie surprend constamment par l'originalité de ses investigations et les résultats auxquels elle parvient. L'historien ne peut ni les ignorer ni les mésestimer. Il peut au contraire en attendre un nouvel éclairage des problèmes qu'il se pose. Le présent ouvrage n'a pas la prétention d'apporter du neuf. Sous l'égide de l'*Association of social anthropologists of the Commonwealth*, il tend à relancer les études linguistiques dans leur rapport avec l'anthropologie sociale que les chercheurs britanniques semblent avoir négligés depuis l'époque de Malinowski. Sous une substantielle introduction destinée à poser le problème et à en fournir les linéaments, nous trouvons une douzaine d'essais groupés sous trois rubriques : Anthropologie sociale, langage et sociolinguistique, Multilinguisme et catégories sociales, anthropologie sociale et modèles linguistiques. Ils proposent une approche critique des deux disciplines vues sous l'angle de la classification, de la symbolique, du structuralisme. Ils traitent des variations du langage et de leurs corrélations sociales, ils livrent des cas, etc.

L'ouvrage, destiné aux spécialistes, se donne comme but d'introduire les travaux existants ou à venir, en les met-

tant en liaison avec les courants antérieurs.

R.V.S.

LE ROY LADURIE Emmanuel, *Histoire du climat depuis l'an mil*, dans « Nouvelle bibliothèque scientifique » dirigée par Fernand BRAUDEL, Paris, Flammarion, 1967.

L'Histoire ne serait pas l'histoire si elle ne connaissait un renouvellement continu de ses méthodes. Les progrès réalisés depuis trente ans sont comparables à ceux marqués dans l'historiographie au XVII^e siècle, lorsque les bénédictins de Saint-Maur codifient les règles de la diplomatique ou au XIX^e siècle, lorsque la critique historique s'enrichit des apports du positivisme. Sauf pour la forme du récit, l'historien d'aujourd'hui n'a plus que de lointains rapports avec la littérature. Il s'alimente pour le principal aux sources scientifiques les plus élaborées et les plus neuves.

Le présent ouvrage porte témoignage de l'usage que l'histoire peut faire de la géologie, de la glaciologie, de la météorologie, de la dendrologie, et inversement, de l'utilité de l'historien dans la recherche scientifique fine.

Le climat est une fonction du Temps ; il varie ; il est sujet à des fluctuations ; il est objet d'histoire. L'auteur s'attache ici à l'étudier en s'abstrayant le plus possible de l'influence de l'homme. Il s'attache à analyser les instruments d'une histoire climatique qui pourrait déboucher sur une histoire écologique dont les incidences sur l'économie et sur la démographie ne sont que trop évidentes.

Il est question ici de l'indiscrétion des arbres touchant les phénomènes pluviométriques, du bavardage des vendanges sur la température annuelle, des allées et venues des fronts glaciaires, révélateurs d'un réchauffement depuis le milieu du XIX^e siècle en Europe et de la matérialité d'un « petit âge glaciaire » aux XVII^e et XVIII^e siècles. Contrairement à ce qu'on pourrait croire, la recrudescence du froid n'a pas une action néfaste sur les récoltes, la dépression économique du XVII^e siècle ne devrait pas être recherchée de ce côté pour l'essentiel, sauf pour les pays nordiques.

On ne peut toutefois rien affirmer dans l'état actuel des connaissances. Les Germains du 1^{er} millénaire av. J.-C. auraient quitté leur habitat, chassés par les rigueurs du froid, les Scandinaves d'avant l'An Mil l'auraient fait pour des raisons inverses ! Mystère des causalités que l'historien est condamné à sonder toujours plus étroitement.

R.V.S.

KUHN Thomas S., *La structure des révolutions scientifiques*, dans Nouvelle bibliothèque scientifique, dirigée par Braudel Fernand, Paris, Flammarion, 1972.

L'ouvrage n'est pas neuf en édition française, mais qu'un physicien américain confesse comme il le fait ici l'importance de l'histoire et de son étude dans le développement de l'esprit scientifique mérite à coup sûr une large diffusion dans des pays européens trop enclins à se débarrasser de cette discipline.

Condamnant la formation scientifique trop formelle qu'il avait reçue, l'auteur constate que le « contact avec des théories et des pratiques scientifiques dépassées mina en profondeur certaines de mes conceptions fondamentales sur la nature de la science et les raisons de son succès particulier ». Il poursuit : « L'histoire, tout autant que ma propre expérience, m'amenaient à mettre en doute que les spécialistes des sciences de la nature fussent en mesure d'apporter à ces questions (divergences de méthodes, etc.) des réponses plus précises ou plus définitives que leurs collègues des sciences sociales. »

« L'histoire, affirme-t-il encore, si on la considérait comme autre chose que des anecdotes ou des dates, pourrait transformer de façon décisive l'image que nous nous faisons de la science d'aujourd'hui. » Et de dénoncer les manuels et les classiques de la science basés sur des conceptions stéréotypées et des vues a-historiques.

Penché sur l'évolution de ce qu'il nomme la « science normale », il en dégage les structures types de la révolution scientifique caractérisée par la conformité à un paradigme, l'opposition à la recherche de phénomènes d'un genre

nouveau, l'intolérance dès lors à l'invention. Le rôle de l'homme de science consiste à mettre de l'ordre dans les pièces de puzzle, c'est-à-dire à résoudre les énigmes. Un état de crise s'installe lorsque l'on commence à buter : la découverte commence avec la conscience d'une anomalie. Cette prise de conscience peut durer longtemps, ce qui rend difficile de préciser tant le moment de la découverte que son auteur. Il suffit de contrôler le florilège national de chaque pays pour constater que chacun a tout inventé : Smith, Popov ou Dupont. Dès que le changement apparaît comme inévitable, malgré les résistances, s'établit un nouveau paradigme et avec lui la science continue, la révolution est faite. La vision du Monde change et avec elle les instruments de la science. Les théories anciennes ne sont donc pas moins scientifiques que les anciennes. L'étude des démarches de la pensée peut ainsi aider à résoudre des obstacles sur la route d'un progrès caractérisé par des mutations importantes.

L'Histoire est une école de modestie. Tout ceci se constate à l'aide d'exemples puisés aux domaines de la physique et de la chimie, par une lecture agréable et aisée. La postface éclaire le concept, assez subtil ici, de paradigme.

R.V.S.

DEVEREUX Georges, *Essais d'ethnopsychiatrie générale*, dans *Bibliothèque des Sciences humaines*, Paris, Gallimard, 1971.

En une époque où les sociétés semblent de plus en plus se désarticuler et où les individus souffrent de plus en plus de névroses et de psychoses, il n'est pas vain de recourir à des ouvrages comme celui-ci qui, pour venir d'outre-Atlantique n'en est pas moins messager d'une vision singulièrement pénétrante des phénomènes sociaux dans leurs aspects psychiques. Il aide à coup sûr l'historien à décrypter bien des notations apparemment claires et cependant bien ambiguës.

Nous ne prendrons comme exemple des désordres ethniques qu'il évoque que celui du *berserk* des anciens Scandinaves qui pendant des siècles lança les Vikings à l'assaut des côtes européennes. Il n'est pas inutile de le rapprocher de l'*amok*

des Malais qui permet de contrôler des désordres de nature diverse en les extériorisant dans une voie pré-déterminée. Le bouffon, comme bouc émissaire, ne joue-t-il pas un rôle à la cour des anciens rois ?

Un livre difficile, à lire par petites gorgées !

R.V.S.

JAUBERT A., LEVY LEBLOND J.-A., *Auto-critique de la science*, Paris, Le Seuil, 1973.

Ce livre est un témoignage actif sur les mouvements de contestation des scientifiques, en retard sur mai 1968.

Sympathisants de ce mouvement, les auteurs ont groupé des textes d'origines différentes : tracts, études, dessins, sur quelques thèmes centraux. Ils n'expliquent rien, ils ne proposent aucun remède. Ils détruisent le mythe de la science et de l'homme de science.

Ils posent des questions : la science agit-elle dans la société pour son bonheur ou son malheur ? Peut-on dire : Patron labo = Patron d'usines ?

Ici, les auteurs répondent oui - d'où le sentiment d'infériorité et de frustration des jeunes chercheurs. L'accent est mis aussi sur la collusion entre scientifiques et militaires.

Autre question qui émane des textes : comment articuler autrement qu'on l'a fait jusqu'à présent ce désir de savoir avec le désir de révolution ?

L'auto-critique de la science faite par certains, qui veulent modifier le monde, mais qui ne sera pas acceptée par tous les scientifiques, et peut-être même jugée dangereuse.

Intéressant, mais difficile à lire.

J.D.

GUSDORF Georges, *Les principes de la pensée au siècle des lumières*, dans *Les sciences humaines et la pensée occidentale*, t. IV, coll. « Bibliothèque scientifique », Paris, Payot, 1971.

La vérité du XVIII^e siècle, c'est une recherche engagée de la vérité à laquelle

participent des représentants de l'Europe entière et pas seulement, comme on l'enseigne encore trop, de la France. Ce siècle étonnant invente les idées maîtresses du monde contemporain : lumières de la raison et de la science, progrès dans le sens de développement, civilisation comme valeur morale et comme fait de culture, humanité au sens simultané d'amour de l'homme et de cosmopolitisme, assistance publique envers toutes les infortunes, tolérance au titre de protectrice des individualités, fraternité universelle dans la recherche de la vérité incarnée dans la Franc-Maçonnerie, révolution comme adaptation de l'homme aux nécessités de son temps, utilité comme poursuite du bonheur de la pluralité, le Welfare State en quelque sorte, le luxe enfin comme civilisation de la consommation.

Tous ces points sont traités d'une plume érudite par un esprit subtil dans un texte dense et richement documenté. L'auteur n'ignore évidemment point la condition de l'intellectuel de ce temps, son caractère de minorité plus ou moins internationale, promise à une promotion caractéristique d'une époque où les princes se disputent des cerveaux libérés du poids du mécénat et où prend forme une espèce d'homme universel.

Le mérite de l'œuvre est de baser sa réflexion sur les sources originelles, à savoir les œuvres, — largement citées pour le bonheur des professeurs, — des « philosophes » lumières de ce siècle éclairé.

Il conclut cet épais volume en soulignant des rayons les ombres, c'est-à-dire les réactions contre la primauté étouffante de l'intellect, le renouveau religieux populaire, la poussée du romantique et du sentimental étendue à toutes les classes. La recherche de l'originalité du moi, l'élan de l'enthousiasme et le génie étendu à toute chose, la découverte de la vie privée, la valorisation de l'ennui, paradoxal moteur du désir, facteur de passion et d'agitation. « L'espace de Newton est le vide du cœur » constate Max Scheler, vient ensuite l'affirmation du moi. Trop de science n'implique-t-il pas des retours que ne démentiront par nos actuels « mystiques ».

R.V.S.

ECONOMIE ET TECHNIQUES.

FAVIER, J., *Finance et fiscalité au bas Moyen Age*, S.E.D.E.S., Paris, 1971.

L'époque du bas Moyen Age retient de plus en plus l'attention des collections historiques. Ce volume a pour but de familiariser les étudiants avec les problèmes financiers, à travers des documents monétaires, financiers et fiscaux. Cependant, il ne s'agit nullement d'un manuel d'histoire fiscale. Cent septante-cinq documents illustrent des notions fort variées : les revenus ordinaires, la monnaie, la charge publique, l'impôt direct et indirect, le mouvement des fonds, etc.

Une très copieuse bibliographie (pp. 312-346) permet de multiples recherches. Cette liste signale des ouvrages et des textes consacrés à l'Europe occidentale. Ce volume rendra de grands services pour aborder les crises de la fin du Moyen Age, en évitant les aspects trop superficiels.

P.B.

SPRANDEL, R., *Das Eisengewerbe im Mittelalter*, Stuttgart, Anton Hierseman, 1968.

Au V^e siècle, la production de fer est modeste en Europe. La technique de la sidérurgie semble marquer un avantage en faveur des Barbares. Les épées franques et nordiques sont un des rares objets du commerce de luxe de ce temps. Sous les carolingiens se multiplient les édits prohibant le trafic, mais il reste que jusqu'au XIII^e siècle tout objet métallique est entouré du plus grand respect et transmis avec précaution. Au XII^e siècle, les moines cisterciens relancent la sidérurgie qu'il exploitent en régie directe. Les seigneurs adaptent les redevances à une meilleure rentabilité des « ferrières » qui se multiplient, provoquant une croissance importante de la production au XIII^e siècle. La commercialisation, liée à la production, est influencée par les hommes d'affaires touchant aux milieux princiers.

L'adoption de la force hydraulique pour animer les martinets et les soufflets bouleverse les données de la production en permettant notamment l'ex-

ploitation de minerais de teneur plus faible. Il ne semble pas que la pénurie de bois ait pu freiner sérieusement le développement du procédé indirect découlant de l'adoption de l'affinage. La production ne croît cependant pas très fort au XV^e siècle, passant de 25-30.000 tonnes à 40.000 en 1500. Les prix restent élevés, ils sont influencés par le coût du minerai dont l'extraction se fait moins souvent sur les lieux d'exploitation. Si le prix du transport reste réduit, les droits de douane, le profit marchand sont lourds. L'industrie maritime est favorisée par le coût réduit des transports par mer (déjà). Le prix du bois dans certains cas exceptionnels peut atteindre 70% du prix de revient du fer forgé. Les salaires ne représentent qu'un volume proportionnellement décroissant du produit brut grâce à la productivité en hausse en raison des progrès techniques.

Il y a indice d'une baisse lente des prix à partir du XV^e siècle en Europe occidentale, mais il faudra trois siècles pour assister au démarrage de l'industrie sidérurgique contemporaine.

De nombreux tableaux et diagrammes rendent cet ouvrage utile aux enseignants.

R.V.S.

BAIROCH Paul, *Structure de la population active mondiale de 1700 à 1970*, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 26, p. 960-976, Paris, Colin, 1971.

Les sociétés européennes d'avant 1850 se caractérisaient par une grande inter-pénétration des activités économiques. Le travail textile, la construction, le transport, la distribution étaient associés à l'agriculture dans une économie fermée. L'alimentation reste évidemment dominante à 70-80%. A l'intérieur des branches se produisent de grandes mutations durant le dernier siècle. Le textile et le vêtement qui représentent 65% des manufacturiers en 1860, n'atteignent plus que 20% en 1960. Des activités totalement inconnues alors sont aujourd'hui florissantes.

Dès 1810, l'Angleterre nourrit sa population avec 35% de ces actifs dans l'agriculture. Le Monde en compte au-

jourd'hui encore 60% dont la production moyenne est cependant inférieure avec 2.200 kg à l'hectare que celle des 60% d'agriculteurs des pays développés seuls avec 2.700 kg/ha en 1860.

Si, pour ce qui est du Monde de 1960, le pourcentage d'emplois agricoles se rapproche de la structure des pays développés vers 1860, le niveau d'emploi des industries manufacturières est seulement comparable à celui qui était atteint par ces pays vers 1800-1820. La part du tertiaire est relativement importante dans les pays sous-développés en raison de l'hypertrophie due à l'extension pléthorique de la distribution commerciale et des services publics, ainsi que de l'incapacité du secondaire d'absorber le surplus du primaire.

La structure mondiale de la population active se modifie lentement par suite du poids démographique restreint des régions touchées par la révolution industrielle :

1700 0%	1800 6%	1900 34%
1760 1%	1860 14%	1970 30%

La baisse de 1970 s'explique par l'importance du cru démographique dans les pays sous-développés depuis 50 ans. Le taux d'accroissement annuel des actifs engagés dans l'agriculture passe de 0,4% en 1700 à 1,1% en 1960 pour la même raison. Le tertiaire dépasse le secondaire vers 1870. Aux U.S.A., il atteint 60% de l'ensemble.

Voilà quelques données commentées par l'auteur dans cet article condensé, illustré de cinq tableaux qui résument toute l'évolution démographique et économique du Monde depuis 1700.

R.V.S.

ANDRE-FELIX, A., *Les débuts de l'industrie chimique dans les Pays-Bas autrichiens*, Institut de Sociologie, U.L.B., Bruxelles, 1971.

Vers 1759, un Anglais, Thomas Murry, installe près de Vilvorde, au château de Crayenhoven de Ransbeek, entre Marly Trois-Fontaine, la première « fabrique d'eau forte et d'huile de vitriol », et ce, avec l'aide de l'Etat. L'industrie chimique est intéressée par la production des produits fondamentaux, à savoir l'acide

sulfurique, l'acide nitrique et le chlorure d'ammonium. Au XVIII^e siècle, ces trois produits portent les noms de vitriol, eau forte et sel ammoniac. Dans nos régions, la naissance de ces industries est fort tardive ; cette situation est due, semble-t-il, à la stagnation des connaissances théoriques, au manque de débouchés et à l'imperfection des fabricats. Ces produits sont achetés essentiellement par des industriels du textile. Les teinturiers et les imprimeurs sur coton utilisent le vitriol. L'eau-forte sert principalement dans les industries de transformation des métaux (affineurs et monnayeurs) et dans l'industrie textile (chapeliers, fourreurs, etc.) ; le sel d'ammoniac servait aussi aux étameurs de cuivre et de fer. Les procédés décrits par l'auteur au début de l'implantation de l'industrie sont encore essentiellement artisanaux dans nos régions. Ils s'industrialisent peu à peu.

Etudier ces techniques, c'est retrouver les traditions des alchimistes et des apothicaires qui en possédèrent le monopole pendant des siècles.

L'illustration comprend des photos des procédés de fabrication, de l'usine des frères P. et D. Vander Elst à Saint-Gilles, etc. Ces documents iconographiques sont accompagnés de la correspondance échangée entre le chancelier Kauntz et le ministre plénipotentiaire Cobenzl. L'auteur concilie de manière heureuse les connaissances relatives aux sciences et une formation historiques.

P.B.

J.-P. RIOUX, *La révolution industrielle 1780 - 1880*, Collection Points H 6, série histoire, Editions du Seuil, Paris, 1971.

Ce livre correspond particulièrement bien au but que s'est fixé cette collection : faire le point d'un problème déterminé à travers les différentes théories émises par les historiens spécialistes du sujet. Conscient de la complexité du problème de la révolution industrielle, J.-P. Rioux nous présente les conclusions les plus solides et les hypothèses de travail les plus intéressantes.

Quand commence la révolution industrielle ? Quelles conditions président à

son démarrage et à son expansion ? Quand faut-il en interrompre l'étude dans le temps ? En parlant des classes et des individus, jusqu'à quel niveau peut-on ausculter en eux le contre-choc des nouveautés techniques et sociales ? Voilà quelques-unes des interrogations fondamentales sur lesquelles il étaye son analyse.

Dans un premier chapitre intitulé : *Vers le nouveau monde* J.-P. Rioux étudie les économies préindustrielles dans les pays d'Europe occidentale et analyse chacune des causes possibles de la révolution industrielle : les révolutions agricole, démographique, le rôle des marchés et des investissements, celui de l'évolution des mentalités et des politiques pour constater que le rôle déterminant semble avoir été joué en Angleterre dans la phase initiale du décollage par l'ouverture entre 1750 et 1770 de nouveaux marchés en Extrême-Orient pour les cotonnades manufacturées en Angleterre et que cette demande accrue fut à l'origine des développements technologiques qui ont caractérisé le type anglais de révolution industrielle. J.-P. Rioux consacre la fin de ce chapitre à une analyse des différences que présente la révolution industrielle ailleurs et en particulier en France.

Le chapitre suivant est consacré aux « *Techniques et circulations nouvelles* ». L'auteur y rappelle que ce sont les exigences du marché qui provoquèrent le développement de mécaniques susceptibles d'accroître production et rentabilité. Il y montre comment aux artisans ingénieurs du XVIII^e siècle succédèrent chercheurs, techniciens et ingénieurs et à quel point le rail et son développement, pures créations capitalistes vont accélérer la révolution industrielle, drainer l'épargne et les capitaux flottants et révolutionner l'appareil bancaire moderne.

Poussée par les rythmes accélérés d'une circulation moderne, la croissance industrielle s'entretient d'elle-même, crée de nouvelles conditions à son développement ; ce qui permet à J.-P. Rioux d'analyser dans un troisième chapitre intitulé « *Croissances* » ces conditions nouvelles, c'est-à-dire les mouvements de prix auxquels productivité et croissance se trouvent liés, les mouvements de ca-

pitaux plus importants auxquels s'adapte l'appareil bancaire du XIX^e siècle (par le développement des dépôts à terme, des sociétés mutuelles, des caisses hypothécaires, des compagnies d'assurances) et l'évolution des Etats industrialisés du protectionnisme au libre-échange. Dans ce chapitre sont également analysés le développement comparé des secteurs cotonnier, de la houille, de la sidérurgie et les circonstances de la révolution industrielle, pays par pays. L'auteur dégage les filiations, les originalités de leurs croissances avec en toile de fond une chronologie sommaire des étapes de cette industrialisation. Sont analysées les révolutions industrielles en Angleterre, en Allemagne, en France, aux Etats-Unis, groupées sous le dénominateur commun d'économies dominantes. Vient ensuite l'étude des révolutions industrielles d'un groupe de pays qui se lancent dans la révolution industrielle pendant le dernier tiers du XIX^e siècle, toujours avec la même originalité mais au prix des plus grandes difficultés à cause de l'avance prise par les économies dominantes : il s'agit de l'empire d'Autriche, de l'Italie, du Japon.

Dans une quatrième partie, J.-P. Rioux aborde l'étude des « *Dominations et crises* ». Les baisses de tarifs de fret favorisent les nations aux flottes puissantes et anciennes. Cela permet aux grandes nations industrialisées de se transformer en « pays usines » producteurs de produits manufacturés qui dominent des pays acheteurs de produits manufacturés, producteurs de matières premières et de produits alimentaires et qui servent de « débouchés » aux pays usines. J.-P. Rioux explique aussi dans ce chapitre comment le libre-échange constitue un facteur d'impérialisme et explique à titre d'exemple comment l'Amérique latine, la zone méditerranéenne, la Russie, l'Extrême-Orient furent exploités. Il fait l'historique des crises, les classifie et analyse les rapports de ces crises avec les mouvements séculaires et cycliques de la vie économique de 1815 à 1885.

Dans la cinquième partie : « *Villes, usines et ouvriers* », l'auteur aborde le problème sous son angle social, et y montre à quel point la révolution industrielle a provoqué une profonde recons-

truction de la société appuyée sur une exploitation rationalisée du travail de tous ceux qui ne possèdent pas les moyens de production moderne. Y sont successivement analysés la mutation des villes, leur évolution vers le gigantisme, le rôle des voies ferrées dans leur développement, les besoins nouveaux de ces agglomérations urbaines d'un nouveau type, les usines, l'organisation, puis la disparition du « domestic system », la concentration financière et sociale des entreprises, sociétés anonymes, trusts, l'exploitation ouvrière, loi naturelle du capitalisme en expansion, l'éveil de la conscience ouvrière et du syndicalisme.

Le dernier chapitre « *Le triomphe bourgeois* » montre que la bourgeoisie capitaliste et le prolétariat ouvrier ne furent pas les seuls à subir une mutation profonde. Avec plus de nuances, de lenteurs que le monde de l'usine les paysans guettés par l'appauvrissement, les classes moyennes en plein épanouissement sont indirectement les héritiers de la révolution industrielle sans en prendre toujours conscience. En revanche, assurée et satisfaite du haut de son capital et de ses vertus, la bourgeoisie multiforme étend sa puissance. L'histoire édifiante de quelques dynasties d'industriels achève cette remarquable étude particulièrement complète.

R.R.

THUILLIER, G., *La réforme monétaire de 1785*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 26, p. 1031-1051, Paris, Colin, 1971.

Le franc Poincaré institué en France en 1928 fait suite à 143 ans d'un système bimétallique issu de la réforme monétaire imposée par le gouvernement Calonne en 1785 et basé sur le rapport or/argent de 1/15,5.

En 1725, le rapport avait été officiellement fixé à 1/14,5. Mais en 1779, il était à 1/15,7 en Espagne, 1/15,6 au Portugal, 1/15,2 en Angleterre. L'or français s'échangeait en masse contre des piastres d'argent qui faisaient prime sur le marché français. Les inégalités de titre des divers monnayages d'or alimentaient également la spéculation et compliquaient la situation financière difficile du pays.

De l'opération de refonte totale des espèces d'or, le gouvernement attendait trois choses : le rééquilibrage du louis d'or, l'uniformisation du titre, la « déthaurisation », facteur d'abondance monétaire, donc de baisse du taux d'intérêt.

L'opération provoqua beaucoup d'émotion, car elle se traduit par un emprunt dérobé dont le succès fut grand. Débordée par les espèces, la Monnaie émet du papier contre lequel protestent le Parlement, les cours des comptes, des aides et des monnaies. Chargé des plus noires intentions, Calonne dut se justifier après la chute de son gouvernement en 1787.

L'avenir lui a donné raison ; de fait, la monnaie devint plus abondante sur le marché, les prix tendirent à la hausse, les effets nocifs furent faibles sur le plan étranger en regard de l'avantage réel sur le change désormais où l'or revient favorable à la France, les fonds rapatriés d'Angleterre en espèces monétaires y retournent en nature grâce au traité de commerce contemporain de l'opération. Celle-ci s'avère donc un succès dont le gage est qu'après l'intermède des assignats, la loi du 7 germinal an XI en perpétue les principes jusqu'en 1928. La France entraînait enfin dans le jeu financier préparé par la Suisse et par le Royaume-Uni. La suite démontre qu'elle ne sut pas tenir le diapason. Le Veau d'Or ... !

R.V.S.

PECHEUX, J., *La naissance du rail européen, 1800-1850*, Paris, Berger-Levrault, 1970.

Nos bibliothèques de classe ont besoin d'ouvrages de référence abordables par des pré-adolescents. Il est en effet propre à la méthodologie de l'enseignement rénové de rendre l'élève expert dans l'art de s'informer par lui-même. Or ce genre d'ouvrage simple, clair, honnête, sans prétention est rare. Nous en trouvons ici un spécimen d'autant plus estimable. Que de chemin parcouru depuis les premières expériences d'adaptation de la traction à vapeur à la voie ferrée. Attraction foraine ou engin utilitaire, la machine à vapeur connut des débuts difficiles. louée des uns, honnie des autres ; et d'illustres victimes, tel le Premier Hutchisson écrasé lors du voyage inau-

gural de la « Fusée » entre Manchester et Liverpool. Un livre anecdotique et bien documenté où la part de la Belgique pour ne pas être ignorée est néanmoins remise à sa place dans un contexte européen. En 1834, il y a en France 150 km de voies ferrées commerciales ! Avec une locomotive à vapeur Seghin ! Moins heureuse, l'Autriche se contentait d'une voie ferrée entre Linz et Budweis, dont 56 km étaient construits en 1827, avec traction chevaline ! Une belle introduction à la révolution ferroviaire pour nos jeunes élèves.

R.V.S.

VIRE, Liliane, *La distribution publique d'eau à Bruxelles 1830-1870*, Bruxelles, Pro Civitate, Collection Histoire, in 8°, 33. 1973, 238 p., 3 annexes, 1 pl.

Cette étude, honorée du prix Pro Civitate en 1970, est consacrée à un sujet nouveau pour les historiens. Son intérêt provient notamment du fait que l'auteur a étudié les aspects sanitaires et sociaux de l'entreprise à côté des aspects techniques et financiers. L'étude situe très bien le problème de Bruxelles dans le contexte belge et européen de l'installation de la distribution d'eau au XIX^e siècle. Les moyens traditionnels d'approvisionnement en eau de Bruxelles (puits et fontaines, machine hydraulique de St-Josse) peuvent de moins en moins faire face aux besoins après 1830. Divers projets seront présentés à la ville à partir de 1844, mais elle ne s'y intéressera qu'à partir de 1846 et un projet sera adopté en décembre 1852 à une époque où le gouvernement Rogier (1848-52) veut lutter contre l'insalubrité. L'eau provenait de la région de Braine-l'Alleud et était distribuée en ville à partir d'un réservoir situé à Ixelles. Le coût total des travaux s'éleva à neuf millions, mais les abonnements étaient relativement nombreux pour l'époque (deux maisons sur cinq en 1866) tant dans la ville que dans les localités voisines qui formaient agglomération avec Bruxelles. Toutefois, le coût de l'eau (fixé au départ d'après la valeur de la maison) devra être revu et augmenté de même que des compteurs seront placés pour éviter une charge trop lourde à la commune. Le nouveau service sera organisé en régie avec toute une administration. Cette réalisation spectaculaire (la première du genre en

Belgique) n'échappait cependant pas aux critiques : eau de qualité discutable, insuffisance de celle-ci aux périodes sèches, pas de bornes-fontaines gratuites et suppression des anciennes pompes dans certains cas (difficultés d'approvisionnement pour les plus pauvres), progrès limités de l'hygiène et de la salubrité (manque d'égouts, mauvais équipements sanitaires des habitations). Toutefois, son utilité n'est pas discutable. Ce service public est déjà conçu comme la distribution actuelle (mais pour moins de la moitié des habitants). Il est de plus utilisé pour l'arrosage et le nettoyage de la voie publique, les fontaines d'embellissement et la lutte contre l'incendie.

Ce beau travail intéressera les professeurs d'histoire, car il leur donne la possibilité d'étudier concrètement un des problèmes importants de la vie urbaine au XIX^e siècle. Il fournit aussi des documents et des commentaires sur des problèmes sociaux et démographiques. La riche bibliographie citée par l'auteur concerne tous les problèmes qu'elle est amenée à évoquer.

J.-P. D.

MIQUEL, Pierre, *Economie et société dans la France d'aujourd'hui*, coll. « Où en est la France ? », Nathan, Paris, 1971.

Ouvrage de synthèse offrant une vue d'ensemble de l'économie et de la société dans la France actuelle.

Le livre est un aperçu clair, bien informé, introduit par un résumé succinct de la situation avant 1850.

Une bibliographie sommaire figure en fin de chaque chapitre.

L'ouvrage peut rendre de grands services aux professeurs et aux étudiants intéressés par l'étude de la France contemporaine.

A.G.L.

HUET, P. et DE SAILLY, J., *La politique économique de la Grande-Bretagne depuis 1945*, dans *Cahiers de la fondation nationale des sciences politiques*, Paris, A. Colin, 1969.

Voici les éléments d'un cours professé à l'Institut d'études politiques de Paris.

Il rassemble de manière raisonnée et documentée les aspects contemporains de la politique économique de la Grande-Bretagne. Mais il les envisage de manière très large en débordant les limites chronologiques et en se penchant sur les matières sociales en rapport avec l'économie. Ils sont nombreux : problèmes démographiques depuis le début du XX^e siècle, politique de l'emploi, éducation et formation professionnelle, organisation syndicale et politique des salaires depuis la fin du XX^e siècle, sécurité sociale, etc.

Les activités proprement économiques sont détaillées avec leurs antécédents tant en ce qui concerne la politique agricole que la politique énergétique, celle des transports, celles de l'industrie, du commerce et de la concurrence dans ses mutations au XX^e siècle, les éléments de la planification. Les comptes, vus sous l'angle budgétaire et fiscal, de la politique commerciale extérieure et de la balance des paiements, de la politique monétaire et du crédit, de la politique conjoncturelle sont traités de la même manière, avant d'aborder l'étude de l'espace économique, le Commonwealth, la zone sterling et, enfin les espérances placées dans le marché européen.

Quarante tableaux fournissent des statistiques comparatives extrêmement éloquentes permettant de situer exactement la Grande-Bretagne par rapport aux autres nations mondiales. Au total, un ouvrage de référence précieux en raison de la somme de données récentes qu'il contient même s'il s'arrête, fatalité des événements, au moment où l'Angleterre frappe à la porte du Marché commun européen.

R.V.S.

LES MOUVEMENTS OUVRIERS.

MOISSONNIER, Maurice. *La première Internationale et la Commune à Lyon*, éd. Sociales, Paris, 1972.

En février 1853, le procureur général de Lyon écrivait dans son rapport trimestriel : « L'exploitation de l'homme par l'homme, la tyrannie du capital, tout le langage égalitaire de la philosophie égalitaire de tous les siècles, qui semble mis en oubli parce que les journaux

n'en parlent plus est au contraire grossièrement conservé dans la pensée des classes ouvrières et forme la base de ses convictions politiques... Vainement, le gouvernement impérial manifesterait une vive sympathie pour les classes ouvrières, il ne pourra ici détruire les dispositions mauvaises. » Et certes, la ville des canuts devenue depuis les insurrections de 1821 un grand centre industriel où la métallurgie et la chimie concurrencent la soie n'allait pas démentir ces prédictions.

La lutte ouvrière à Lyon sera soutenue par la section locale de l'Internationale, vivante et animée mais sujette aussi à des tiraillements internes et à des influences extérieures.

Dans ce récit, tantôt l'auteur s'élève au-dessus du quotidien ; tantôt, avec émotion, il suit la vie misérable et difficile des militants mais aussi des hommes et des femmes du rang.

Pour mener à bien ce travail, l'auteur a dépouillé avec grand soin les archives lyonnaises et la presse locale dont il cite de larges extraits. Et si, comme il l'écrit dans son avertissement « le difficile apprentissage des luttes de classes réelles dans une situation politique complexe, dans un monde en transformation, compte tenu de l'héritage historique qui pèse sur chaque militant, n'est jamais chose facile », il a eu le grand mérite de démêler et d'expliquer pour le lecteur les éléments extrêmement complexes de cette partie importante de l'histoire du mouvement ouvrier français.

M.R.V.

ISRAEL, Joachim, *L'aliénation. De Marx à la sociologie contemporaine*, Paris, Ed. Anthropos, 1972,

L'auteur étudie l'utilisation du terme « aliénation » par Marx dans la perspective historique de son œuvre et rappelle que Marx a été le premier à introduire le terme dans un contexte sociologique.

Marx restant le centre de l'étude, l'auteur élargit son propos en examinant le concept d'aliénation de Rousseau à Marcuse en passant par Hegel, Durkheim, Wright, Mills et bien d'autres.

Au terme de cette recherche, l'auteur constate que le terme « aliénation » reste extrêmement ambigu ; en effet, selon que l'on utilise ce mot dans un contexte religieux, sociologique, politique, économique, psychologique, etc., selon que l'utilisateur est marxiste ou bourgeois, le mot prend des résonances différentes.

Dès lors, l'auteur propose de remplacer la notion d'aliénation par celle de réification. Dans un chapitre très intéressant, il analyse cette notion à la lumière des sociétés et des théories contemporaines et accompagne sa démonstration de toute une série de schémas très clairs qui servent une pensée très dense.

On peut regretter l'absence de bibliographie systématique et d'index, mais de nombreux ouvrages sont cités dans le courant du texte.

M.R.V.

DOMMANGET, Maurice, *Histoire du premier mai*, coll. Archives et documents, éditions de la Tête de Feuilles, Paris, 1972.

1^{er} mai 1886 : 5000 grèves et 340.000 grévistes aux USA, sur un mot d'ordre uniforme : « A partir d'aujourd'hui, nul ouvrier ne doit travailler plus de huit heures par jour ! Huit heures de travail ! Huit heures de repos ! Huit heures d'éducation ! »

A partir de cette date de départ, l'auteur étudie les manifestations du premier mai dans le temps et dans l'espace en choisissant des dates-clés telles les années 1890-93, les premiers mai de la première guerre mondiale, le 1^{er} mai 1936 en France, etc.

En retraçant l'évolution du premier mai, Dommanget fait en même temps l'histoire des luttes prolétariennes de 1886 à 1947 et annonce un autre volume qui poursuivrait au-delà de cette dernière date.

A l'origine, le premier mai était « une démonstration, une commémoration, une fête, une affirmation ; c'était, selon Jaurès, « l'affirmation de l'universelle entente des travailleurs » au-delà de toute dissension sur les doctrines.

Comme l'écrit Dommanget : « Cette mobilisation annuelle a une double valeur, car c'est à la fois un avertissement périodique pour le capitalisme et un test pour le prolétariat touchant sa progression ou sa régression. »

A l'aurore du mouvement ouvrier, c'est la progression qui l'emporte ; on ne croit pas une régression possible. » Les 1^{er} Mai répétés auront raison de la société bourgeoise. Il n'est pas de régime qui puisse résister à ces rendez-vous annuellement donnés aux mécontentements et aux aspirations d'un prolétariat de plus en plus conscient, s'affirmant un de volonté et d'action par-dessus les frontières, à travers la diversité des langues et des races. Tôt ou tard, malgré les Leblés de Fourmies, il faudra se soumettre d'abord, se démettre après. » (Guesde)

Il est certain qu'à notre époque, les salariés habitués au chômage légal et payé du 1^{er} mai, se souviennent peu du sacrifice et du danger que représentait naguère le chômage volontaire et que le 1^{er} mai est devenu pour beaucoup une fête banale parmi d'autres.

L'avenir transformera-t-il la fête du travail ? Acceptons-en l'augure avec Dommanget : « Le passé enseigne l'avenir. Le 1^{er} Mai, qui, pendant plus de 60 ans, a su résister à toutes les bourrasques et a su élargir considérablement le champ de son activité, saura se dépasser en se renouvelant. »

M.R.V.

LEFRANC Georges, *Grèves d'hier et d'aujourd'hui*, Aubier-Montaigne, Paris, 1970.

Le livre s'ouvre sur une liste des publications de l'auteur qui nous rappelle, si besoin en est, que Lefranc est un spécialiste de l'histoire du mouvement du travail.

Lefranc rappelle l'apparition récente ($\pm$ 1805) du terme « grève » au sens de cessation volontaire et collective du travail et passe en revue les autres façons d'appeler la grève selon les époques et les régions.

Ayant constaté l'impossibilité de classer les grèves de façon systématique en grèves corporatives et grèves in-

terprofessionnelles, grèves revendicatives et grèves politiques, grève locales, régionales ou nationales, l'auteur en vient à montrer à quel point ces critères s'interpénètrent et à étudier à propos de chaque grève envisagée ce qu'elle a apporté d'éléments originaux.

L'ouvrage se présente en trois parties :

Grèves d'hier : la grève prend une importance croissante ; les éléments de base de cette étude sont : une grève de l'époque pharaonique d'après le papyrus de Turin ; ensuite, trois siècles agités en France, les XIII^e, XVI^e et XVIII^e siècles et l'hostilité croissante des pouvoirs publics envers les coalitions ouvrières ; les premières grèves corporatives chez les mineurs : la Loire (1864), Decazeville (1886), Nord et Pas-de-Calais (1891).

Puis l'auteur passe des grèves interprofessionnelles à la grève générale où nous sommes particulièrement heureux de trouver une étude des grèves belges (avril 1893, avril 1902, avril 1913) pour l'obtention du suffrage universel.

Avec les grèves d'après 1918, le problème s'élargit aux grèves étrangères et montre l'influence de la révolution soviétique : en Suisse (1918), en Allemagne (mars 1920), en Italie (août 1920), en Grande-Bretagne (mai 1926).

Grèves d'aujourd'hui : La grève générale s'accompagne d'une tactique nouvelle apparentée à la guérilla ; s'y ajoute aussi l'influence de la conjoncture internationale. Voici les événements étudiés dans ce chapitre : grèves professionnelles américaines de 1945-46, grève politique en Tchécoslovaquie en février 1948, trois grèves de métallurgistes (Saint-Nazaire en été 1955, Slesvig-Holstein en 1956-57, aux USA en 1952 et 1959). Vient ensuite la grève généralisée en Belgique de décembre 1960 à janvier 1961.

Le chapitre se termine sur la grève générale de mai 1968 en France.

Problèmes actuels de la grève : l'auteur aborde ici des thèmes tels que grève spontanée et syndicalisme, la place de la classe ouvrière dans la grève, le statut de la grève dans différents pays.

La conclusion de Lefranc est intéressante : la grève est un moyen d'investigation : elle permet aux militants syndicaux qui revendiquent des avantages matériels de mieux connaître les ressources et la personnalité des dirigeants d'une firme ; elle donne la température réelle des masses et le degré de combativité des mandants et de la base ; enfin, elle révèle la personnalité des participants.

Un excellent livre à utiliser pour le professeur qui choisirait de centrer une étude économique-socio-politique sur le thème de la grève.

En quelques 300 pages, l'auteur accumule une quantité impressionnante de données et d'idées et le lecteur se laisse sans peine entraîner par son enthousiasme.

Nec pristina perit pietas. La ferveur d'autrefois n'est pas morte.

M.R.V.

Histoire Générale du Socialisme, publiée sous la direction de Jacques DROZ, tome I : *Des origines à 1875*, Paris, PUF, 1972.

Les collaborateurs de ce premier volume garantissent la qualité de l'entreprise : Annie Kriegel, Claude Mossé, François Bedarida, Jean Bruhat, Jean Chesneaux, Jacques Droz et Albert Soboul.

La première partie passe en revue les utopies socialistes depuis l'antiquité occidentale et orientale jusqu'à la révolution industrielle ; la seconde étudie le socialisme utopique dans les premiers temps de l'ère industrielle, principalement en France, en Angleterre et en Allemagne ; la troisième est consacrée aux mouvements ouvriers depuis la révolution de 1848 jusqu'à l'agonie de la première Internationale.

Les années 1875 marquent une étape importante : l'ouvrier de 1870 n'est pas l'ouvrier de 1860 et le rôle de l'Internationale a été capital dans la prise de conscience des travailleurs et dans la formulation plus précise de leurs objectifs et des méthodes de lutte.

Cependant, l'avenir de ce mouvement ouvrier présente deux caractères impor-

tants. D'une part, après 1875, la tendance est au mouvement national.

D'autre part, le mouvement ouvrier se différencie et on peut ici, parmi beaucoup d'autres, relever quatre tendances essentielles : le trade-unionisme, l'anarchisme, le syndicalisme révolutionnaire et la social-démocratie. Ceci vaut bien sûr pour le socialisme occidental ; dans les pays balkaniques ou en Russie à la même époque, la pensée socialiste reste étroitement liée à l'intelligentsia et la classe ouvrière ou les masses paysannes ne sont pas encore organisées.

Ce passionnant ouvrage dont on attend avec impatience les volumes suivants est accompagné d'un index et illustré de 48 planches hors-texte ; chaque chapitre se termine par une bibliographie.

M.R.V.

VENTURI Franco, *Les intellectuels, le peuple et la révolution*, vol. 2, Paris, Gallimard, 1972.

L'auteur situe les véritables débuts du populisme russe aux alentours des mouvements révolutionnaires de 1848 tout en recherchant ses origines du côté des décembristes, des slavophiles et de toute la vie antérieure de la Russie. Ce sera l'histoire des conjurations et des luttes de groupes et de cercles numériquement limités.

C'est pourquoi la date finale de son étude est fixée au 1^{er} mars 1881, jour de l'attentat contre l'empereur Alexandre II.

En effet, jusqu'en 1881, tout le socialisme russe est populiste et numériquement faible. A partir de cette date, le mouvement révolutionnaire va se différencier ; il sera socialiste-révolutionnaire, social-démocrate, menchevik, bolchevik, anarchiste et conduira à la révolution de 1917.

L'auteur entend limiter son étude du mouvement révolutionnaire à la période où il a cessé d'être libéral (les décembristes) et où il n'était pas encore différencié en aspects opposés.

Son but est de montrer dans le mouvement socialiste l'importance de cou-

rants moins connus — ou moins bien acceptés par certains — à côté du marxisme scientifique ; il s'en explique très clairement et il me semble difficile de lui donner tort : « ... tout essai d'établir dans le cadre du socialisme une tendance dite scientifique et considérée comme authentique, en opposition avec les autres, tenues pour utopiques ou fallacieuses, non seulement est historiquement faux, mais finit par conduire à une mutilation volontaire et à une distorsion de la pensée socialiste tout entière ».

M.R.V.

ANWEILER Oskar, *Les Soviets en Russie*, 1905-1921, Paris, Gallimard, 1972.

La Constitution de l'URSS ayant pour base le système des Conseils ou Soviets, on a lié abusivement la notion de Soviet au bolchevisme.

L'objectif de l'auteur est de montrer l'origine autonome des Soviets, leur développement et leur « récupérations » par l'Etat bolchevique.

D'organisations révolutionnaires qu'ils étaient en 1905 et en 1917, les Soviets se transformèrent à partir de 1921 en instruments du nouveau pouvoir d'Etat.

En effet, le mouvement des Soviets eut un aspect politique et un aspect économique. La tendance à l'égalité économique exigeait l'autogestion des entreprises par des comités élus et le nouveau cadre politique serait fondé sur des communes autonomes fonctionnant dans un cadre social décentralisé.

A l'opposé des Soviets, le bolchevisme visait à mettre en place une économie planifiée relevant d'organismes d'Etat et correspondant sur le plan politique à une centralisation inévitable.

Le mouvement des Soviets relevait-il de l'utopie à cause du retard industriel de la Russie ? Le bolchevisme a-t-il étouffé des possibilités réelles ? Il est difficile de trancher.

On peut toutefois remarquer, avec l'auteur, que l'exemple de la Yougoslavie organisant une économie socialiste de marché reposant sur l'autogestion des entreprises laisse à penser que dans la Russie d'après 1917 une « démocra-

tie de la production » n'aurait pas nécessairement mené à un échec.

On peut y ajouter que le mouvement des Soviets n'a pas été « liquidé » en profondeur : du soulèvement de Cronstadt dont l'écrasement, selon l'auteur, marque le déclin des Soviets russes aux difficultés de 1953 en Allemagne de l'Est et à l'Octobre hongrois et polonais de 1956, la vie des conseils s'est poursuivie dans sa lutte contre la dictature bolchevique.

Comment allaient mourir les Soviets russes, Rosa Luxembourg le prévoyait dès leur transformation en pouvoir d'Etat : « Si l'on étouffe la vie politique dans le pays, la paralysie gagne obligatoirement la vie dans les Soviets. Sans élections générales, sans liberté de presse et de réunion illimitée, sans une lutte d'opinion libre, la vie s'étiole dans toutes les institutions publiques, végète. et la bureaucratie devient le seul élément actif... Le pouvoir réel se trouve aux mains d'une douzaine d'entre eux (les dirigeants), doués d'une intelligence éminente ; et l'élite ouvrière est invitée de temps en temps à assister à des réunions pour applaudir les discours des dirigeants et voter à l'unanimité les résolutions proposées. »

L'histoire ne lui a, hélas, pas donné tort...

M.R.V.

DURAND Claude, *Conscience ouvrière et action syndicale*, dans *Société, mouvements sociaux et idéologies*, 1^{re} série, Paris-La Haye, Mouton, 1971.

Cet ouvrage un peu aride mais consciencieux fournit un beau spécimen d'enquête sociale portant sur un sujet dont l'importance est claire dans l'époque où nous vivons. A partir des indications rassemblées à l'aide d'un questionnaire de 181 items soumis à 1080 militants syndicaux de toute espèce, sont successivement abordés les types d'actions syndicales, leurs significations professionnelles, économiques, sociales, les rapports à l'adversaire, enfin le champ politique de l'action syndicale dans divers milieux. Le tout est rehaussé de 93 tableaux chiffrés.

L'analyse confirme la valeur de la typologie des actions de six niveaux pro-

posée au départ, à savoir syndicalisme de métier, syndicalisme de défense économique, syndicalisme de classe, syndicalisme de défense professionnelle, syndicalisme de négociation contractuelle, syndicalisme de gestion. Ces actions résultent bien d'une intégration progressive par la conscience ouvrière des éléments de la situation. Les attitudes professionnelles, économiques et politiques des éléments objectifs de celle-ci. Au plus haut niveau, le syndicalisme gestionnaire se politise et peut devenir un mouvement social, le syndicalisme de classe manifeste également une conscience politique mais de caractère plus idéologique. En général, l'action syndicale est liée à la signification profonde de l'expérience du travail : conscience de l'aliénation dans le syndicalisme de classe, sentiment de participation professionnelle dans le syndicalisme contractuel ou gestionnaire. Le premier est dominant à la C.G.T., le second important à la C.F.D.T. Les événements de mai 1968, ont confirmé le caractère plus progressiste des revendications de la C.F.D.T., mais on comprend qu'elle ait hésité à politiser davantage son action sachant qu'elle est en partage avec un syndicalisme de négociation contractuelle peu disposé à agir en dehors des structures sociales existantes. Non le syndicalisme français avant mai n'était pas révolutionnaire, ce qui explique qu'il fut débordé par le mouvement étudiant. Mai 68 fut plus intellectuel qu'économique.

R.V.S.

SERMAN, W., *La Commune*, dans *Dossier Clio*, Paris, P.U.F., 1971.

Ces petits dossiers, tous présentés de la même façon sont d'excellents outils de travail pour les professeurs d'histoire à la recherche de textes.

En effet, après une introduction sur le sujet traité, l'auteur présente une série de documents sur la Commune classés par thèmes et des points de vue sur l'événement. Une chronologie sommaire et une orientation bibliographique terminent ces petits livres.

Ici, l'auteur pose une question, la Commune a-t-elle été un mouvement de nostalgie révolutionnaire, ou une vision perspective ? Il appartient, dit-il, à

l'historien d'essayer de comprendre non de condamner ni de béatifier.

J.D.

MECKERT, Jean, *Les coups*, Paris, Gallimard, 1972, 269 p.

L'auteur a passé son enfance et son adolescence à Paris, et il connaît très bien les petits ateliers de Belleville qu'il décrit.

Le roman tente d'expliquer le sentiment d'incompréhension ressentie par un ouvrier manœuvre sincère et bon mais qui n'a jamais appris à s'exprimer, et qui finalement en arrivera aux coups quand il se sentira trop en dehors de l'esprit de sa femme.

A travers une certaine brutalité, le livre dégage une grande tendresse.

J.D.

DIVERS.

La collection SUP dont la section *l'Historien* est dirigée par Roland Mousnier publie une série de petits ouvrages de poche très précieux par la densité de la matière et par la synthèse réalisée.

FOURQUIN, G., *Seigneurie et féodalité au moyen âge*, Paris, P.U.F., 1970.

Parvient à réaliser la synthèse d'un problème fort complexe et ardu en insistant sur la nécessité de scinder les deux notions de régime féodo-vassalique et de régime seigneurial. Trop souvent, les deux notions sont encore confondues. D'autre part, les réfutations de l'auteur concernant les acceptions fort diverses et abusives du mot féodalité sont à garder à la mémoire.

FEDOU, R., *L'Etat au moyen âge*, Paris, P.U.F., 1971.

Le moyen âge a utilisé de très nombreux vocables pour désigner l'Etat, parmi lesquels nous retenons : *civitas*, *regnum*, *res publica*, etc. Ainsi donc, contrairement à certaines affirmations, l'Etat existe. L'auteur n'a pas voulu étudier l'évolution du contenu de ce terme mais en tracer une problématique.

L'ouvrage nous paraît des plus utiles lorsqu'il s'agit d'envisager le problème de l'Etat au moyen âge, sa disparition, sa faiblesse et sa reconstitution.

DESCHAMP, H., *Européens hors d'Europe de 1434 à 1815*, Paris, P.U.F., 1972.

On y retrace l'expansion européenne du XV^e siècle à la fin de l'épopée napoléonienne. La « vieille colonisation » a débuté fort modestement, elle a progressé à pas timides. La révolution industrielle agira comme détonateur ; elle bouleversera l'Europe et le monde ouvrant des possibilités immenses à l'ancien continent.

Ces trois ouvrages sont tout indiqués pour une initiation préliminaire et une brève mise au point des notions générales qu'il faut aborder et maîtriser au niveau du degré d'orientation de l'Enseignement Rénové.

P.B.

RAPP, Fr., *L'Eglise et la vie religieuse dans « Nouvelle Clio »*, Paris, P.U.F., 1971.

Il n'est plus nécessaire de rappeler les objectifs de la collection de la Nouvelle Clio. Ce volume poursuit les mêmes buts et présente les mêmes qualités que les précédents. Il s'ouvre en 1300, date du jubilé de Boniface VIII. Pour ce dernier, c'est l'apothéose. Il voit dans les festivités, le couronnement de sa politique et de celle de ses prédécesseurs. Ceux-ci avaient tenté de faire triompher la théocratie, imposant les conceptions de l'Eglise dans tous les domaines, celui des idées, de la foi, de la politique. Mais l'Eglise n'échappe pas aux problèmes que les XIV^e et XV^e siècles posent à tout l'Occident. C'est l'époque des contestations, de la rupture de l'équilibre, des difficultés multiples et diverses. La complexité et l'enchevêtrement des problèmes sont tels que l'auteur a adopté un plan systématique plutôt que chronologique. Trois domaines sont envisagés : la lutte pour le pouvoir, l'analyse de la croyance et de la piété, les défis portés à l'Eglise.

L'ouvrage nous paraît indispensable pour comprendre les prémices de la Réforme et les crises de la fin du moyen âge.

P.B.

DELUMEAU, Jean, *Le catholicisme entre Luther et Voltaire*, dans « Nouvelle Clio, l'histoire et ses problèmes », Paris, P.U.F., 1971.

Comme tous les ouvrages de la « Nouvelle Clio », celui-ci est destiné en priorité aux universitaires et a fortiori aux enseignants du secondaire qui y trouveront une riche bibliographie, ainsi que le point des connaissances actuelles. Un excellent recyclage !

L'auteur dresse entre autres un premier bilan des recherches visant à déceler le chrétien quelconque par opposition à l'élite, principal objet d'étude d'il y a peu encore. Il apparaît de la sorte que la reprise en main des fidèles après les bouleversements religieux du XVI^e siècle doit être retardée dans la seconde moitié du XVII^e siècle, voire du XVIII^e siècle. Certaines figures, certaines initiatives ont pu jusqu'ici faire illusion. Ce sont en vrai les séminaires et l'enseignement du catéchisme qui furent les artisans non de la rechristianisation mais de la christianisation des masses.

La thèse de l'auteur repose sur l'existence non du christianisme mais d'une religion populaire où les éléments chrétiens divaguent parmi les superstitions et la magie issues du fond des âges.

L'action de conquête religieuse touche peut-être moins la masse des fidèles voués à un conformisme de façade qu'une élite à laquelle la religion épurée inspire finalement miséricorde pour les sorciers persécutés avec rage jusqu'au milieu du XVII^e siècle puis progressivement ignorés. La fin des procès de sorcellerie ne marque pas, en effet, son extirpation. On peut encore en relever les pratiques dans les coutumes folkloriques de notre temps. Il s'agit d'ailleurs moins de sorcellerie que de paganisme mêlé aux pratiques magiques des devins ou des jeteurs de sort.

L'Europe sort d'une crise de conscience qui rendait utiles les boucs émissaires : mécréants juifs ou morisques, hérétiques ou... sorciers. Ceci repose le problème de la crise de conscience du XVIII^e siècle. peut-il y avoir déchristianisation à ce moment puisqu'il n'y avait pas eu christianisation sachant que « si l'on avait ôté au Christianisme de l'An-

cien Régime tout ce qui était contrainte, conformisme et culte officiel, tout ce qui était refus d'un monde dans lequel il nous faut pourtant vivre, tout ce qui était magie, tout ce qui était manichéisme, tout ce qui était religion de la peur, chez beaucoup de gens, que serait-il resté ? »

R.V.S.

MILZA, P. et BERSTEIN, S., *L'Italie, la Papauté, 1870-1970*, dans coll. « 1^{er} Cycle, Un siècle d'histoire », Paris, Masson et Cie, 1970.

BERSTEIN, S. et MILZA, P., *L'Allemagne, 1870-1970*, dans ibidem, 1971.

Cette nouvelle collection à l'intention de l'Enseignement secondaire français, annonce sept volumes. parus ou à paraître relatifs aux pays d'Europe. Le texte courant en est dense, le contenu éclectique, la lecture agréable. Ces volumes ne se dégagent cependant guère du schéma classique. Des documents textuels, quelques cartes schématiques, tableaux statistiques, organigrammes sont joints au hasard des chapitres ; y sont ajoutées des notes bibliographiques d'ouvrages français ou étrangers d'accès facile et des notices biographiques de personnages importants. Chaque volume constitue un apport intéressant à un enseignement dont le caractère actif demeure peu accru.

Le dessein formé par Pierre GOUBERT dans la collection « DOSSIERS D'HISTOIRE » relève d'une conception autrement éclairante et éminemment plus sympathique de cette discipline. Comme il le dit lui-même dans l'avant-propos de chaque petit volume de la série : « Ces dossiers ont été préparés par des historiens de formation ; mais tous ont essayé de n'ignorer ni la vision du géographe, ni les soucis du sociologue ou de l'économiste. Plus que l'amalgame, ils ont visé la synthèse et tâché d'expliquer le XX^e siècle en termes de Sciences Humaines. »

Quatre de ces dossiers semblent avoir pu tenir très honorablement la gageure : LEQUIN Yves et MAILLARD Jacques,

L'U.R.S.S. et le Monde socialiste européen, Paris, Masson, 1970.

MAILLARD Jacques et LEQUIN Yves,
Le monde nord-américain, ibidem.

MAILLARD Jacques et LEQUIN Yves,
Les nouveaux mondes d'Extrême-Orient, Chine, Japon, au XX^e siècle, ibidem.

GIRAULT Jacques, MAILLARD Jacques, ROUANET Brigitte, TRIOLLET Marie-Louise, *Le Tiers Monde*, ibidem, 1971.

Le cinquième, à savoir :

LEQUIN Yves et MAILLARD Jacques,
L'Europe occidentale au XX^e siècle, ibidem, 1970.

Se dégage mal des cadres politiques ; les aspects social et économique sont peu développés encore qu'il faille admirer l'effort de synthèse dans un domaine où la plus grande diversité fut le trait dominant depuis trois quarts de siècle.

Un découpage souvent original, une documentation textuelle renouvelée puisée aux sources les plus diverses, y compris la presse quotidienne, des données statistiques présentées sous forme de tableaux chiffrés, de diagrammes, des organigrammes nombreux, des orientations de travail vers des lectures, des films, des problèmes variés, donnent à ce matériel les qualités d'ouverture sur le monde et son évolution que l'on souhaiterait propres à tout enseignement propédeutique. Il y aurait fort à dire sur la conception du matériel d'enseignement de demain dans cette perspective renouvelée d'éducation historique. Ces dossiers représentent une formule de transition fort heureuse et dont il faut féliciter les auteurs. Décidément, l'histoire ne peut se défendre que par l'action !

R.V.S.

PASCOT, J., *Les Almugavares, mercenaires catalans du moyen âge*, Bruxelles, Elvezir-Séquoia, 1971.

Dans la nouvelle collection, « *Les Aventuriers de l'Histoire* », un des premiers volumes traite d'une matière presque inconnue, l'épopée des Almugavares. Ces mercenaires forment la grande Compagnie catalane et ont contribué à asseoir l'autorité de Pierre III d'Aragon en Sicile aux dépens de celle de Charles d'Anjou. Lorsque les princes ennemis

conclurent la paix, après vingt ans de combats, les Almugavares se trouvent sans emploi, ils se mettent à la disposition de l'empereur Andronic II de Byzance. Leur présence sera des plus utiles pour lutter contre les Turcs qui menacent l'ancienne Constantinople. Ces Almugavares, environ 10.000, sous la direction de leur chef, Roger de Flor, remportent de nombreuses victoires qui écartent le danger de Byzance, les mènent au pied du Taurus, mais les rendent suspects et même indésirables. Leur chef est assassiné ; les mercenaires, après avoir tenté de créer une principauté, passent au service du duc d'Athènes, Gauthier V de Brienne, héritier des Villehardouin.

En 1311, après une victoire sur leur suzerain, ils prennent possession de la région et y restent jusqu'en 1388. Après cette date, ils disparaissent. L'ouvrage se lit aisément. Deux schémas cartographiques, quelques photos et de nombreux extraits de chroniques permettent de suivre l'aventure de ces mercenaires inconnus.

P.B.

NORMAN A., *History of modern Ireland*, coll. The Penguin press, Londres, Allen Lane, 1971, 330 p., 2 liv. 95.

Nous trouverons ici un texte vif et finement détaillé, établi par un clergymen londonien de l'Eglise d'Angleterre, de l'évolution politique et nationale de l'Irlande depuis l'Acte d'Union de 1800 jusqu'aux récentes controverses de l'Ulster.

L'auteur retrace d'une plume énergique l'histoire d'Irlande et les versions irlandaises, souvent discordantes de celle-ci. Il développe l'origine et la nature de la « Question d'Irlande » dans l'histoire britannique contemporaine. Il met au clair les similitudes entre les constatations anglaise et irlandaise que les nationalistes irlandais ont tendance à ignorer ou à travestir. Il montre comment le nationalisme de la classe moyenne irlandaise tend à submerger les problèmes de la politique du travail. Il analyse les causes et les résultats de la division du pays. Qu'il discute de la complexité des événements de 1916, qu'il analyse le rôle politique de O'Connell ou de Parnell, qu'il s'interroge sur l'essor de

Irlandais ou des Anglais entre lesquels tant de malentendus subsistent, l'auteur écrit avec vigueur, avec concision et avec un humour constant. En fournissant une étude équilibrée et impartiale de cette période, cet ouvrage comble une lacune.

R.V.S.

NORDMANN Claude, *Grandeur et liberté de la Suède (1660-1792)*, dans Publications de la Faculté des lettres et sciences humaines de Paris-Sorbonne, série « Recherches », t. 63, Paris-Louvain, Nauwelaerts, 1971.

Quoique Montesquieu, cédant à un certain exotisme issu de la théorie des climats, présente la Scandinavie comme la source de la liberté de l'Europe, cette région est certes l'une des plus mal connues dans nos pays. On ne peut donc que saluer avec sympathie la publication de cet ouvrage qui pour l'Époque moderne complètera, en langue française, les travaux que L. Musset consacre aux peuples scandinaves du Moyen Âge.

Le plan de cette étude met en vedette les règnes de Charles XI, de Charles XII qui marquent l'apogée de l'empire suédois moderne, le libéralisme des années 1719-1772 générateur d'une brillante culture scientifique, le retour au despotisme à la fin du siècle aboutissant à l'assassinat de Gustave III. Une copieuse bibliographie de 30 pages atteste du peu d'intérêt suscité par la Scandinavie parmi les auteurs de langue française encore que l'influence française ne fut pas négligeable dans ce pays au XVIII^e siècle. Ce siècle et le précédent virent cependant le petit peuple de ce grand pays s'imposer à l'attention de l'Europe. Sa position de gardien de la mer Baltique, la mise en valeur de ses ressources naturelles, le développement de la métallurgie du cuivre, puis du fer furent les instruments de sa grandeur. La mise en circulation de papier monnaie, dès le XVII^e siècle, témoigne de son génie inventif. La politique centralisatrice bien inspirée affrontant des calamités atmosphériques et leurs séquences sociales est fort bien analysée à travers les convulsions politiques dont cette période est féconde. Elles contribuent à forger les qualités dont ce peuple marquera son destin de l'époque contemporaine.

R.V.S.

MICHEL Henri, *La drôle de guerre, De guerre lasse...*, Paris, Hachette, 1971.

Entre septembre 1939 et mai 1940, près de neuf mois se passent sans que la France ni l'Angleterre n'entament réellement la guerre qu'ils avaient conjointement déclarée à l'Allemagne pour répondre à l'agression de ce pays contre la Pologne.

Diverses raisons ont été avancées de cet attentisme néfaste : la faiblesse due au manque de préparation militaire cohérente et concertée des Alliés, la force tant militaire que politique des Nazis, le peu d'enthousiasme offensif des populations occidentales, un anti-communisme virulent. Certes, cette période de temporisation contribue à remplir l'arsenal occidental, mais l'énergie morale n'en sort pas spécialement renforcée, au contraire.

L'armement et le moral allemands vont par contre en augmentant l'un et l'autre, même si Hitler a conscience que le temps, dans le long terme, joue contre lui. En fait, la position de l'Allemagne est d'autant plus favorable que son organisation est entre les mains d'un pouvoir unique face à des adversaires divisés, velléitaires, déchirés entre des tendances multiples, fort peu conscients de leur destin. Le haut état-major allemand eut le talent d'adapter sa stratégie aux circonstances et de profiter des occasions. Les Occidentaux peu convaincus perdaient leur temps, éfrayés par des dangers dérisoires mais imprévus ou par des estimations illusives. Agresseurs, condamnés à l'offensive par la logique, les Français à la grande stupeur des Allemands, se cantonnent dans une défensive à laquelle les condamne leur préparation militaire désuète. La ligne Maginot résume toute la philosophie stratégique et tactique de la France.

Concluant cette étude claire, intelligente, méthodique, systématique même, l'auteur estime que la politique de la France, et de l'Angleterre accessoirement, à cette époque était la moins mauvaise formule. Déclarée avec un élan que justifient après coup les crimes perpétrés par les Nazis, cette guerre se heurte à beaucoup de contradictions, mais elle ne révèle pas de « trahison » ; toutes les mesures, même les mesures anti-sociales, se justifient. Reste le gaspil-

lage de temps. Lui aussi s'explique : par l'incompétence, l'incapacité même, des généraux ; par le reliquat de la politique économique malthusienne française depuis la paix de Versailles ; par la démographie défaillante d'un pays de vieux ; par l'absence de dynamisme propre aux régimes démocratiques lents à s'émouvoir, accentuée en France par l'égoïsme d'un peuple enfermé dans ses souvenirs de 14-18 ; par l'obsession mal évoquée ici du « spectre rouge » ? La déclaration de guerre a anticipé dans ses intentions sur la suite des événements qui donne quand même à la France le panache d'avoir relevé le défi du nazisme... sans en avoir les moyens !

Nous ne suivrons pas l'auteur dans toutes ses explications, au demeurant fort superficielles. On aurait aimé trouver dans ce livre, facile à lire, autre chose qu'un récit bourré de détails, agréable, curieux parfois, mais dépourvu des explications profondes qui pourraient faire découvrir les raisons de l'incurie d'une nation à laquelle n'ont cependant pas manqué les avertissements : réarmement allemand, guerre d'Ethiopie, guerre d'Espagne, guerre de Mandchourie, guerre de Chine, Anschluss, « coup de Prague », axe Berlin-Tokio, Pacte d'Acier et le reste. Mais l'auteur nous annonce un autre ouvrage, espérons qu'il porte sur ces matières. Dans l'intervalle le lecteur averti auquel s'adresse ce présent livre pourra toujours recourir aux compléments bibliographiques ou méditer sur les tableaux chiffrés (pas toujours très compréhensibles), en répétant :

Ah ! les beaux jours !
Ah ! la drôle de guerre !
Ah ! la belle défaite !

R.V.S.

SORLIN, Pierre, *L'antisémitisme allemand*, Questions d'histoire. Paris, Flammarion, 1969, 119 p.

Ce livre tente de répondre à une question : l'histoire de l'Allemagne incline-t-elle d'une pente continue vers le drame de 1933, existe-t-il une sorte de fatalité qui aurait progressivement tourné les Allemands contre les Juifs ? Mais l'auteur ne peut y répondre et présente un dossier.

Il semble que l'attitude des Allemands débute par un mépris pour les Israélites, mépris qui allié au nationalisme, donne-

ra l'antisémitisme, et débouchera sur la nuit nazie.

D'après Sorlin, l'antisémitisme est un signe de déséquilibre, il met en garde en disant qu'il pourrait ressurgir au milieu de n'importe quel peuple pendant une période de misère et de désespoir.

La deuxième partie comprend essentiellement une série de documents intéressants.

J.D.

BASDEVANT, D., *L'architecture française des origines à nos jours*, Paris, Hachette, 1971.

Une histoire de l'architecture française ne laisse jamais indifférent s'il est vrai que selon la réflexion d'Auguste Perret, l'architecture c'est l'art d'organiser l'espace. « C'est par la construction qu'elle s'exprime ». Elle révèle deux éléments primordiaux : les conditions matérielles dans lesquelles l'art doit se développer et les rapports qui se nouent avec la société et parfois le pouvoir.

Partant des premiers vestiges conservés sur le territoire de la France après les invasions germaniques puis normandes, l'auteur expose les notions générales relatives à l'art français depuis ses origines jusqu'au XX^e siècle, en passant par l'art roman, la période gothique, la renaissance et le classicisme. Les origines de l'art contemporain et les tendances de ce dernier ont fait l'objet d'un travail d'équipe. L'auteur s'est adjoint deux critiques d'art, Gérard Gassiet-Talbot et Marc Gaillard.

Pour chaque période, les œuvres pivots sont replacées dans leur milieu technologique et leur contexte culturel, social et politique. Tout ce qui peut contribuer à la compréhension de la naissance d'une œuvre d'art a été abordé. Il est donc aisé de suivre l'évolution et la continuité de l'effort de création et de renouvellement des constructeurs au cours des âges. Les grandes découvertes architecturales sont analysées et replacées dans le cadre le plus vaste de la civilisation. L'aspect esthétique ainsi que l'analyse des plans ne sont pas oubliés, non plus que le rôle de certaines personnalités (promoteurs plutôt que maîtres d'œuvre).

Retenons aussi l'importance considérable accordée à l'architecture contemporaine. Cet art complexe n'est pas la

résultante de l'utilisation de matériaux nouveaux ; il est la conséquence de l'impérieuse nécessité de créer de nouvelles formes : bâtiments industriels, bâtiments collectifs (écoles, équipements sportifs, villages de vacances, complexes hôteliers, etc.)

L'ouvrage fournit une documentation abondante : 24 planches hors-texte reproduisant des documents originaux d'édifices, soit disparus, soit modifiés, 274 documents dans le texte (photos, plans, schémas, profils, dessins, etc.) deux cartes, une biographie des architectes dont l'influence sur l'architecture française a été tangible, une bibliographie contenant des ouvrages récents essentiellement rédigés en français mais aussi en langues étrangères.

Cet ouvrage peut constituer, soit une mise en ordre de connaissances vagues ou disparates, soit le point de départ d'une formation des jeunes en vue de les sensibiliser à la défense de leur environnement et des monuments du passé.

Comme on le voit, nous sommes loin du simple commentaire d'images, bien que celles-ci, par leur qualité, nous invitent et nous engagent au voyage par l'esprit et dans la réalité.

P.B.

BENNASSAR. Bartholomé, *Valladolid au siècle d'or, une ville de Castille et sa campagne au XVI^e siècle*, dans coll. « Civilisations et sociétés » Paris-La Haye, Mouton, 1967.

Au XVI^e siècle, Valladolid a vocation de capitale en Vieille Castille, voire en Espagne. L'attention des pouvoirs publics se porte sur l'aménagement des ponts et chaussées. Plus que l'impact du climat dont la mutation aurait été néfaste à l'agriculture de la région, ce sont les effets de la peste qui, après 1570, causent une chute de population dont la Castille dépérira jusqu'au début du XVIII^e siècle. Urbanisée d'initiative royale, Valladolid voit cependant sa population croître. A partir de 1560, la propriété se concentre aux mains de l'Eglise et de certains bourgeois issus des milieux universitaires. Monastères et couvents marquent leur préférence pour les novices aristocratiques.

Des prélèvements fiscaux plus pesants, le ralentissement de la hausse des prix nuisent à l'essor agricole. En ville, l'artisan s'efface devant l'artiste pour-

voyeur d'une vie sensuelle, luxueuse, ostentatoire de nantis.

Les universitaires laïcs autant qu'ecclésiastiques forment une nouvelle classe sociale favorisée par la croissance de la bureaucratie judiciaire et administrative. Leur fortune procède de l'épargne, ce qui les distingue de l'aristocratie ancienne à laquelle ils prêtent volontiers de l'argent. Les rentes ainsi constituées représentent la sécurité d'existence, l'affirmation de soi, la condition d'une société d'ostentation et de consommation. La religion, prétexte à débauche de messes et de fondations pieuses, manifeste son hostilité à l'humanisme. L'Inquisition trouve ses victimes dans les classes aisées, préoccupée de la recherche de la *limpieza de sangre*, la pureté raciale.

La bourgeoisie perd durant le XVI^e siècle les vertus qui ont fait sa fortune, elle prend modèle sur l'aristocratie. La révolte des *Comuneros* du début de cette période indique que la lutte des classes se situe au sommet de la hiérarchie sociale. Les pauvres jouent un rôle de justification. Les gestes de charité dont ils sont l'occasion aident davantage à l'entretien du personnel des institutions charitables qu'à celui des pauvres eux-mêmes. En maintenant d'autre part les misérables dans la dépendance des grands, l'opération rapporte sur tous les plans. La Castille, socialement endormie, n'est secouée que par les fêtes religieuses ou populaires où alternent Dieu, tauromachies, théâtre dont l'autodafé est comme la synthèse. L'architecture aussi traduit le souci d'extériorisation. L'esprit populaire étranger aux livres s'exprime par un expressionnisme pathétique, témoignage de passions violentes mal contenues. Celles-ci sont aussi le propre des milieux plus aisés malgré un sentiment exacerbé de l'honneur fondé sur l'orthodoxie religieuse, la pureté de sang et le mépris du travail manuel, aliments du roman picaresque.

Une société déjà figée portant en elle les germes fatals de son avenir, ainsi paraît la société de cette grande ville à l'aube du XVII^e siècle.

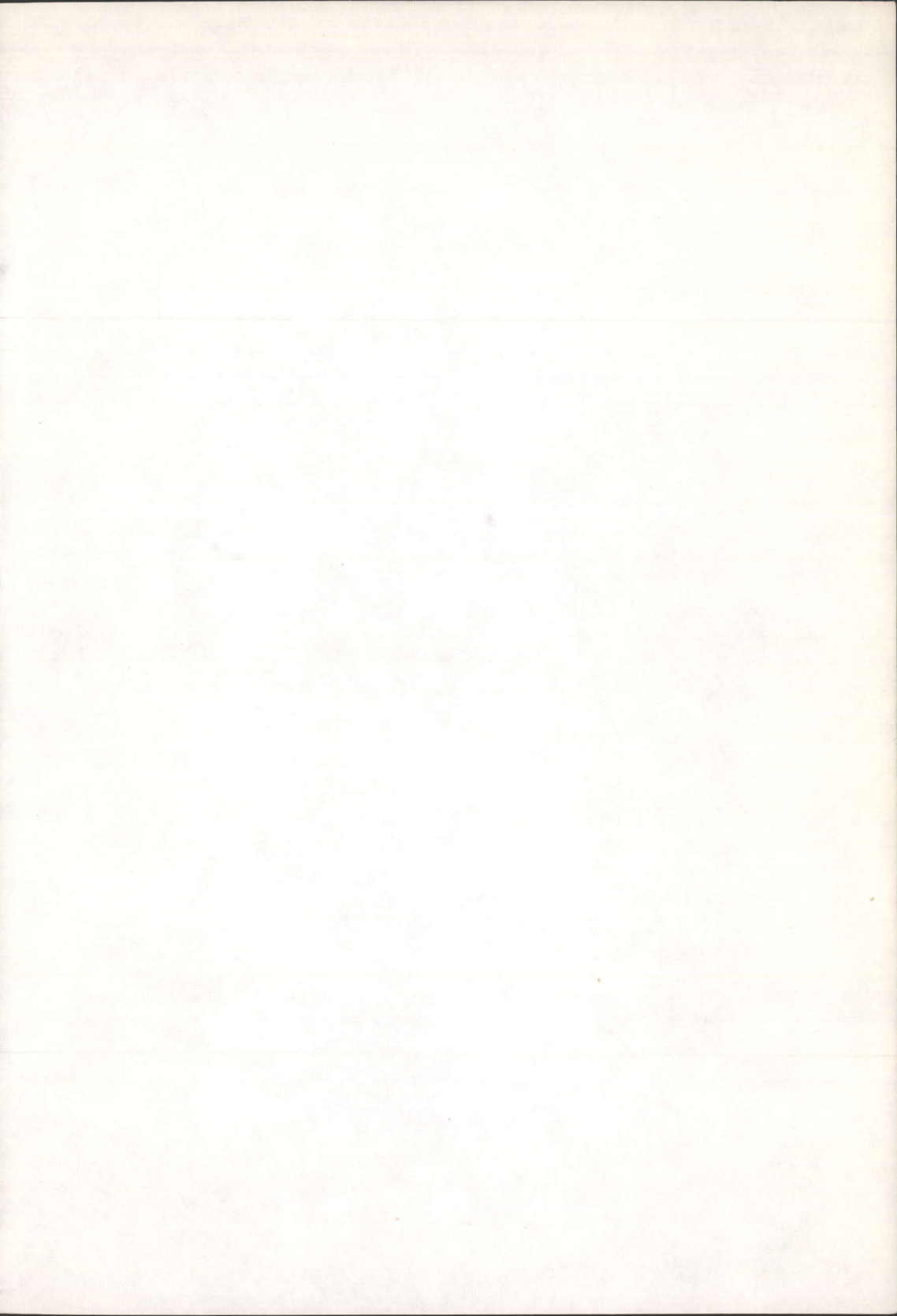
Une étude complète dans la ligne tracée par Fernand Braudel et si riche dans ses révélations.

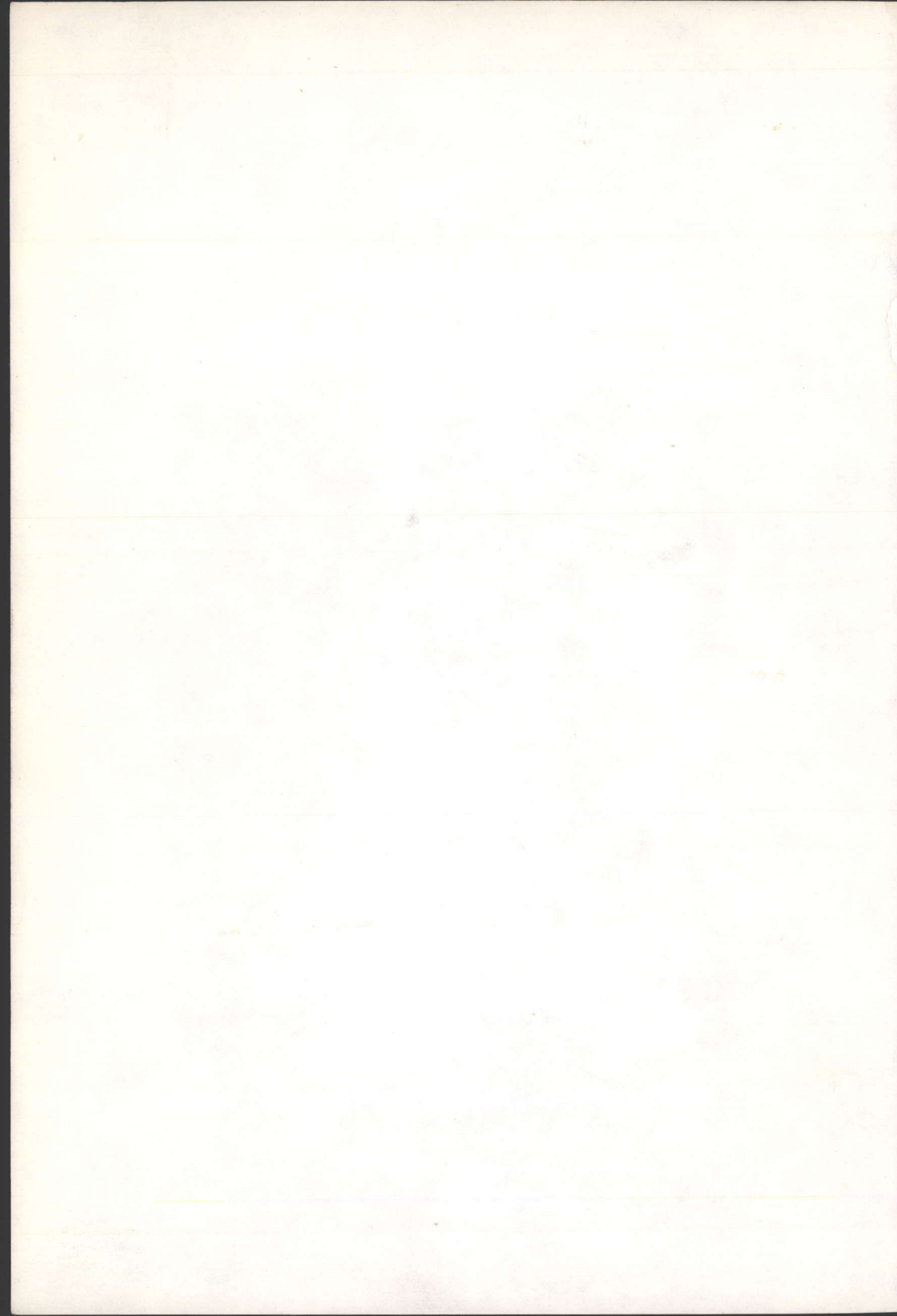
R.V.S.

**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 précédera le nom.
6. Les références bibliographiques et les notes seront rédigées 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 romain 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.





ULg - C.I.C.B.



709717059

LIBER

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE... AVEC LES EXPERIMENTATEURS DE FRANCE.

MORHANGE, D., <i>Stage national de recherche en histoire (6^e et 5^e)</i>	5
LE CALVEZ, B., <i>Les objectifs de l'enseignement de l'histoire en 6^e et en 5^e</i>	17

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

<i>La télévision et l'actualité internationale dans l'enseignement</i>	23
<i>La télévision, force éducative ou le contraire ?</i>	24
<i>L'influence des émissions d'actualités sur les attitudes politiques des élèves</i>	28
<i>Le langage de l'audio-visuel</i>	41
<i>Conclusions et vœux des trois commissions</i>	47

LEÇONS-TYPES.

UN COLLECTIF D'ENSEIGNANTS FRANÇAIS, <i>Introduction à l'espace et au temps</i>	57
---	----

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

DUGNOILLE, J., <i>Un musée d'archives provinciales aux archives de l'État à Namur</i>	89
MOUREAUX, Ph., <i>Les pièges de la démocratie</i>	92
VAN SANTBERGEN, R., <i>A propos de ...</i> ABBIATECI, A., BILLACOIS F., e.a., <i>Crimes et criminalité en France, XVII^e-XVIII^e s.</i>	97
NOTES ET GLANURES	101