

P8971B

# CLIO

CAHIERS - NUMERO 40



**Nathan**  
Paris

**Labor**  
Bruxelles

SCIENCES DE L'HOMME  
ET DE SON ENVIRONNEMENT



## **CAHIERS DE CLIO**

1974 — Numéro 40.

### **COMITE DE PATRONAGE :**

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

### **COMITE DE REDACTION :**

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

**ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :**

**350 fr. b.**

**PRIX DU NUMERO :**

**90 fr. b.**

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

**Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.**

### **SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :**

Liliane DE KEYSER  
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

---

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

# CAHIERS DE CLIO



**TRIBUNE LIBRE**



## CRISE DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La crise de civilisation que nous traversons depuis la seconde guerre mondiale a remis en question la place qu'occupaient les différentes disciplines dans les programmes scolaires de l'école secondaire. L'enseignement de l'histoire n'échappe pas à cet examen. Devant les difficultés de cet enseignement à se rénover aussi bien que les contradictions et le conservatisme de cet enseignement, les critiques se sont amplifiées avec le temps, devenant plus pressantes et plus violentes. L'enseignement de l'histoire ne se serait-il pas coupé des grands courants de l'historiographie et du renouveau pédagogique quant à ses méthodes ?

Que lui reproche-t-on au juste ? D'abord que son utilité ne cadre plus avec la société actuelle. Autrefois, l'histoire conçue pour une élite avait une orientation nettement culturelle, mais avec le but inavoué et d'une façon très subtile d'inculquer aux jeunes le patriotisme et l'idéologie dominante. Au Québec, point n'est besoin d'insister : l'histoire devait servir à raffermir la foi et « sauver » la race <sup>1</sup>. En France, l'idéal républicain devait cimenter les couches sociales. « Les programmes d'histoire et la manière dont ils étaient présentés dans les manuels proposaient aux jeunes esprits une certaine idée de la France, de l'Europe et des vertus civiques <sup>2</sup>. » Aux Etats-Unis, cet enseignement avait une orientation nettement civique et devait propager les valeurs de la démocratie américaine.

Même si cette conception s'est quelque peu atténuée, elle n'a pas complètement disparu ; nous retrouvons encore parmi les principaux buts de cet enseignement : formation civique et patriotisme... « Dans les manuels, le patriotisme tout en étant moins cocardier qu'au début du siècle (en France) reste latent et virulent. Ce qui a inexorablement pour effet de taire certains sujets importants mais gênants dans le cadre de l'idéologie dominante <sup>3</sup>. »

La conception de l'histoire pour un trop grand nombre de professeurs est encore celle de Léopold Von Ranke. Pourtant au début du

---

1 Voir : *En collaboration, L'Histoire et son enseignement*, Presses de l'Université du Québec, 1970, qui traite du renouveau de l'enseignement de l'histoire aux niveaux primaire, secondaire et collégial.

2 Paul LABAL, *Un renouvellement est-il nécessaire ?*, *Cahiers Pédagogiques*, 65, janvier 1967, p. 67.

3 Alain REYNAUD, *Pour une refonte totale de l'histoire*, dans *Cahiers Pédagogiques*, décembre 1968.

XX<sup>e</sup> siècle, les théories de cette école furent remises en cause par l'idée de l'évolution de Darwin et de Herbert Spencer et par l'émergence des sciences humaines : sociologie, anthropologie, psychologie, économie politique, etc.

Ce bouillonnement d'idées donnera naissance à ce qu'on a appelé en France, la « Nouvelle Clio », et dans les pays anglo-saxons, la « New History »<sup>4</sup>.

Après la seconde guerre mondiale, le point de vue de ces écoles obtint droit de cité ; mais les progrès de la science historique sont restés trop souvent à l'écart des préoccupations de l'enseignement de l'histoire. Un fossé s'est creusé entre historiens et professeurs d'histoire. Cette absence de dialogue, cette rupture des ponts est souvent mentionnée par les critiques. A qui la faute ? Certains jettent le blâme sur les professeurs. La communication avec eux est difficile, soutient Charles G. Sellers, tant ils ont été frustrés par les cours que nous leur avons offerts à l'Université. Désabusés et n'ayant aucune réaction, ils ne croient pas en la valeur pédagogique de la « New History »<sup>5</sup>. D'autres blâment les historiens pour la confusion qu'ils entretiennent sur la nature de leur discipline. Il existe, disent-ils, toute une gamme d'interprétations différentes depuis l'idéalisme de Collingwood jusqu'au déterminisme économique<sup>6</sup>.

Pendant ce temps, les autres sciences humaines se sont développées rapidement. Vers 1900, la sociologie et les sciences politiques s'affirmaient sur le plan universitaire aux Etats-Unis. En peu de temps, elles gagnaient le respect du public, réservant le titre de science archaïque à l'histoire. Cette évolution est évidente ; la place réservée à l'histoire dans le *International Encyclopedia of the Social Sciences*, publié en 1968, est moins importante que dans l'édition de 1930. Les biographies d'historiens sont moins nombreuses que celles des représentants des autres disciplines.

Plusieurs historiens acceptèrent d'être à la remorque des « social studies ». Roy Nichols, dans sa célèbre prise de position de 1948,

4 En 1929, paraît le premier numéro des *Annales*, revue animée et dirigée par Marc Bloch et Lucien Febvre. Cette revue groupe tous les opposants à l'école traditionnelle. On y trace les grandes lignes de la « Nouvelle Clio », ce qui lui donne l'allure d'un véritable manifeste qui influencera l'école française jusqu'à nos jours. La synthèse, disent-ils, doit être recherchée, c'est-à-dire, « la subjectivité de l'historien élaborant l'objectivité historique » (in « *L'histoire et l'historien* », Cahier n° 47, 1964). Et ils préconisent l'histoire vivante, l'histoire totale. James Harvey Robinson plaidera pour une *New History* aux Etats-Unis qui inclurait non seulement des faits politiques, militaires et diplomatiques mais surtout des faits sociaux et économiques. Il prêchera lui aussi pour une histoire totale ; de plus il croyait en une synthèse compréhensive, basée consciemment sur les principes de sélection, dérivée d'événements contemporains.

5 Charles G. SELLERS, *Is History on the Way out of the Schools and Do Historians Care ?* dans *Social Education*, Mai 1969, n° 5.

6 Gareth E. JONES, *Towards a Theory of History Teaching*, dans *History, The Journal of the Historical Association*, vol. 65, n° 183, February 1970.

lançait une déclaration d'indépendance intellectuelle contre ce courant. Il affirmait que l'histoire n'était pas une science, ni un art, mais qu'elle était *sui generis*. Différente des sciences sociales, l'histoire ne peut ni ne doit tolérer l'esclavage du présent qui est la caractéristique de ces dernières<sup>7</sup>. Ce « Manifeste » trouvera un écho favorable lors de la conférence du « Social Science Research Council » tenue à Princeton, en 1953.

Aujourd'hui, le débat a perdu de sa virulence. De plus en plus, il se dégage une majorité d'historiens qui acceptent la conception de Nichols. L'histoire est un champ de connaissance propre, une discipline avec sa propre raison d'être et ses propres méthodes. H. Stuart Hughes résume bien la tendance actuelle lorsqu'il écrit que la technique suprême de l'historien c'est de greffer au canevas narratif traditionnel les nouvelles méthodes d'analyse des sciences sociales. L'histoire, dit-il, réclame le meilleur des deux mondes. Il ne rejette pas les notions romantiques comme l'intuition. Il propose de les utiliser aussi librement que les concepts d'analyse propres aux sciences sociales<sup>8</sup>.

En 1916, une Commission de la « National Education Association » recommandait d'introduire dans les programmes américains l'anthropologie, l'économie, la géographie<sup>9</sup>, les sciences politiques, la psychologie et la sociologie sous le vocable « d'études sociales ». Toutes ces nouvelles venues devaient graviter autour de l'histoire qui demeurait l'élément intégrateur, le « core » du nouveau programme. Mais bientôt, profitant d'une remise en question de la conception de l'histoire, plus dynamique, accrochant mieux à la société par leurs méthodes et objectifs utilitaires, se constituant en puissantes associations, les tenants de ces sciences dénoncèrent l'enseignement de l'histoire et réclamèrent une plus large place pour leurs disciplines dans l'enseignement, quitte à rogner, ou à éliminer l'histoire. Ce courant qui a pris naissance aux Etats-Unis gagne maintenant l'Europe et le Québec. Certains professeurs refusent cette concurrence nouvelle, d'autres l'acceptent. « Au lieu de s'opposer à ce courant plus fort que nous, écrit le professeur Autran, il serait à mon sens, plus facile de l'utiliser pour élargir le contenu de notre enseignement<sup>10</sup> ». Et il propose de fonder l'histoire dans un vaste ensemble qui s'appellerait les « sciences sociales ». En Angleterre, certains voudraient faire de l'histoire une branche de la sociologie<sup>11</sup>. De telles déclarations cachent une certaine panique et montrent à quel point un fossé s'est creusé entre historiens et professeurs d'histoire.

7 Roy NICHOLS, *American Historical Review*, 1948, pp. 78-79.

8 H. Stuart HUGHES, *History as Art as Science*, 1964, p. 77.

9 On recommande également la géographie, mais cette matière figurait déjà dans les anciens programmes.

10 AUTRAN, *L'Education nationale*, n° 789, 1966.

11 GARETH E. JONES, *Toward a Theory of History Teaching*, dans *History*, vol. 65, n° 183, January 1970.

La Commission de la « National Education Association » de 1916 innova également dans le domaine de la psychologie. On y décèle facilement les idées de William James et de John Dewey. Depuis 1920, les conclusions des différentes écoles psychologiques influencèrent non seulement l'enseignement, mais furent acceptées par le public en général. Depuis la seconde guerre mondiale, on assiste à un déplacement graduel de l'échelle des valeurs : on s'intéresse moins à la discipline et plus à l'enfant.

Tous les courants que nous venons de mentionner auraient dû permettre à l'histoire de sortir de son immobilisme. Pourtant des voix autorisées ont réclamé depuis longtemps un changement radical dans l'esprit de cet enseignement. Gabriel Monod, directeur de l'Enseignement du Second degré au ministère de l'Education nationale de France, déclarait dès 1949 : « Il faut avoir le courage de repenser notre discipline pour penser en homme neuf les problèmes de notre temps <sup>12</sup> ». Cependant, de telles exhortations furent trop souvent étouffées par les tenants du traditionalisme, non seulement en France et en Angleterre, mais aussi aux Etats-Unis. Des efforts louables furent vigoureusement dénoncés. Par exemple, le nouveau programme mis de l'avant, en 1947, par la « State Curriculum Commission » de l'Etat de la Californie fut vivement pris à partie par la Société des Fils de la Révolution américaine qui n'hésitait pas à voir dans ce nouveau programme une tentative pour injecter au cours public de la propagande subversive et enseigner le socialisme international <sup>13</sup>.

Et pourtant des réformes énergiques s'imposent, car cet enseignement est vraiment menacé de mort. C'est de toutes les disciplines, celui qui souffre le plus de l'imprécision de ses buts. Les finalités traditionnelles sont toujours visibles, c'est-à-dire la conception intellectualiste et encyclopédique du XIX<sup>e</sup> siècle <sup>14</sup>. On lui reproche de demander beaucoup d'efforts aux enfants malgré une utilité douteuse, sauf peut-être celle de devenir professeur d'histoire <sup>15</sup>.

Cet enseignement continue de véhiculer un nationalisme malsain, d'enraciner les préjugés plus qu'il ne les détruit <sup>16</sup>. D'ailleurs, trop de professeurs sont incapables de justifier l'insertion d'un cours d'histoire au niveau du secondaire. Dans une commission du « California State Board of Education » chargée de préparer un nouveau programme en « Sciences sociales », la majorité des membres étaient soit historiens, soit professeurs d'histoire. Malgré cela, la place réservée à l'histoire fut amputée de quatre ans ; on l'enseignera dorénavant pendant 2 ans au lieu de 6 ans. Cette diminution à l'horaire est due en grande partie au peu d'enthousiasme des représentants de cette discipline, mais sur-

12 Gabriel MONOD cité par R. Van Santbergen dans *Les Cahiers de Clio*, n° 8, 1966.

13 *California School*, April 1947, p. 62.

14 S. CITRON, *Historiens et Géographes*, n° 220, p. 102.

15 L. MONESTIER, *Historiens et Géographes*, n° 203, février 1967.

16 Pierre PONSOT, *Cahiers Pédagogiques*, n° 65, p. 70.

tout à leur difficulté de définir la valeur de l'histoire au cours secondaire <sup>17</sup>.

D'autre part, la méthode du cours magistral *ex cathedra*, si largement pratiquée encore aujourd'hui, vient renforcer l'encyclopédisme en proposant aux enfants une liste de faits à mémoriser qui en dernière analyse n'a pas de sens. Le cours dicté du professeur, le récit du maître dans les jeunes classes, le résumé dicté, la lecture et l'explication du manuel, voilà autant de défauts que l'on reproche à l'enseignement de l'histoire en France. L'ordre chronologique imposé par la continuité historique reste l'approche la plus couramment employée. Dans la plupart des « High Schools » des Etats-Unis, l'histoire de ce pays se réduit à un coup d'œil chronologique depuis l'époque coloniale jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle <sup>18</sup>. En France, c'est un principe que les autorités du ministère de l'Education nationale ne veulent même pas remettre en question ; on a un grand souci de la continuité absolue <sup>19</sup>. En Angleterre, on note les mêmes réactions au sujet de l'approche chronologique. En abordant l'histoire de cette façon, le programme n'offre aucune vision d'ensemble ; le fil conducteur perdu dans un déluge de détails n'est même plus perceptible et le plus grand chaos règne à travers les époques. En fait cela « débouche inévitablement sur le morcellement, par juxtaposition pure et simple d'éléments hétéroclites » <sup>20</sup>.

Ce contenu n'aboutit jamais à nous éclairer sur le monde d'aujourd'hui. Par une course folle contre la montre il s'arrête au XIX<sup>e</sup> siècle ou en 1914 <sup>21</sup>. Cette continuité chronologique pose des contraintes ; un cours d'histoire doit toujours débiter par l'antiquité au secondaire et ce malgré les difficultés inhérentes à cette époque.

Ian Lister ironise à peine lorsqu'il écrit : « Aujourd'hui, l'idée de base derrière plusieurs cours d'histoire à l'école est que les élèves doivent grandir avec l'histoire ; les petits garçons vivent à l'époque romaine, la féodalité et les culottes courtes sont abandonnées vers à peu près la même époque <sup>22</sup> ». Aux Etats-Unis, le cours débute en septembre avec l'époque des découvertes, puis on traverse les siècles en grandes enjambées pour atteindre 1920 ou un peu après s'il n'y a pas eu d'accident de parcours lorsque l'année scolaire se termine au printemps. Dans ce survol rapide d'environ 400 ans, quelques sujets sont privilégiés. Ils se résument invariablement à peu près à ceux-ci : la période d'exploration et de colonisation, les Indiens, la Révolution, la Convention constitutionnelle, l'Ouest, Andrew Jackson, la guerre ci-

17 *Social Education*, May 1969, vol. 33, n° 5.

18 Maurice G. BAXTER, Robert H. FERRELL, *The Teaching of American History in High Schools*, 1964.

19 L. MONESTIER, *Historiens et Géographes*, n° 203, février 1967.

20 *Cahiers Pédagogiques*, décembre 1968.

21 Ian LISTER, *Sonderdruck*, 1968, p. 69.

22 Ian LISTER, *Crisis in the Humanities*, 1964.

vile et Théodore Roosevelt<sup>23</sup>. En France, on invoque le manque de perspective et de recul pour étudier avec objectivité le monde d'aujourd'hui.

Il y a eu certes quelques réformes mais rien en profondeur. Mary Price signale que les programmes n'ont pas tellement changé depuis la fondation de la « Historical Association » d'Angleterre<sup>24</sup>. Le professeur Citron fait les mêmes observations pour la France. De nombreuses enquêtes auprès des jeunes prouvent le verdict des deux professeurs ci-haut mentionnés en démontrant clairement que l'histoire n'accroche plus chez les élèves. L'influente revue *Life*, dans son édition du 16 mai 1969, révèle, après une enquête menée dans une centaine d'écoles représentant un échantillonnage convenable de l'ensemble du territoire américain, que sur 21 sujets représentés au programme, les étudiants des *High Schools* regardent l'histoire comme le moins intéressant<sup>25</sup>.

Le *Government Social Survey* d'Angleterre entreprit une enquête en 1966 auprès de 9.677 garçons et filles. Les élèves, dans leur grande majorité, ont déclaré que l'histoire présentait très peu d'intérêt. Cette même enquête révèle en outre que dans toute l'Angleterre, il existe des centaines de jeunes qui trouvent le sujet à l'école ennuyeux et non pertinent<sup>26</sup>. Et même au niveau du *SIXTY-FORM*, bastion de l'enseignement de l'histoire en Angleterre, le résultat de certaines réponses des étudiants laisse présager sa remise en question dans un avenir pas très lointain, car on sent déjà un début de désaffection<sup>27</sup>.

Au Québec, la majorité des professeurs du secondaire vivent quotidiennement dans leur classe cette dure réalité d'un auditoire désintéressé de l'histoire.

Devant les piètres résultats obtenus et devant l'intérêt toujours décroissant des étudiants pour cette discipline, plusieurs praticiens de l'histoire tentent actuellement des expériences nouvelles. Cependant, on s'aperçoit vite que, malgré une présentation plus attrayante, plus visuelle et plus dynamique, la démarche traditionnelle demeure inchangée.

A notre avis, le didacticien devrait suivre le cheminement des historiens quant à leur problématique et se tourner résolument vers la psychologie de l'adolescent face à l'histoire.

Roger SAUCIER,,

Professeur de didactique de l'histoire  
à la Faculté des Sciences  
de l'Éducation de l'Université Laval.

23 Maurice G. BAXTER, Robert H. FERREL, *The Teaching of American History in High Schools*, 1964.

24 Mary PRICE, *History in Danger*, dans *History*, octobre 1968.

25 *Life*, 16 mai 1969.

26 Mary PRICE, *History in Danger*, dans *History*, octobre 1968.

27 Martin ROBERTS, *History*, 1969.

**DIALOGUE AVEC...**



## **... LES SCIENCES**

### **DEUX TYPES DE SCIENTIFIQUES AUX PRISES AVEC LES REALITES SOCIALES, POLITIQUES ET CULTURELLES**

Il apparaît qu'un ensemble de responsabilités politiques, dans le cadre d'une politique scientifique, sont portées aujourd'hui par deux types de spécialistes : en sciences dites exactes ou naturelles, par des physiciens ; en sciences humaines, par des historiens.

C'est ainsi qu'à la 5<sup>e</sup> Conférence internationale « Science et Société » de Dubrovnik (Yougoslavie) de juillet dernier, où il s'agissait d'analyser les objectifs et valeurs engagées aujourd'hui dans le développement scientifique, une bonne partie des participants étaient en fait des physiciens, et un certain nombre, des historiens. Faut-il s'en étonner a priori ? Il semble que non, dès lors qu'on examine quelque peu les tâches du physicien et celles de l'historien.

Les unes et les autres ont acquis une longue habitude d'affronter et de mesurer les résistances en même temps que les opacités des réalités auxquelles elles s'appliquent. Parmi les disciplines scientifiques, la physique est déjà entrée dans l'âge de la maturité : elle est capable de circonscrire les limites de son investigation ainsi que de cerner les possibilités de son champ de recherche. Quant à l'historien, par son travail, il est aux prises avec des matériaux qui au départ le désorientent plus qu'ils ne le mettent à l'aise. Ses matériaux se localisent à d'autres époques, distantes socio-culturellement de la sienne, et donc marquées par des mentalités qui ne lui sont pas d'emblée familières. Tant est si bien que le physicien et l'historien sont peut-être des scientifiques qui plus que d'autres, se trouvent traditionnellement confrontés au poids très lourd des réalités socio-culturelles qu'ils étudient, en les réorganisant pour en produire des explications.

L'affrontement de ces réalités leur aura sans doute mieux fait comprendre qu'une production scientifique s'appuie concrètement sur des situations socio-économiques et politiques. Ainsi les enjeux de ces situations auront-ils peut-être eu comme effet en retour de les engager eux-mêmes dans la prise en charge effective des réalités sociales et politiques, au point qu'on les retrouve aujourd'hui, par exem-

ple, à des postes clés de responsabilités politiques. On ne sera donc plus nécessairement surpris que physiciens et historiens soient devenus aujourd'hui particulièrement attentifs à la fonction sociale de la science et aux répercussions de cette fonction dans la vie d'une société.

Octobre 1973.

Georges THILL,  
Professeur aux Facultés Universitaires  
de Namur.  
Faculté des Sciences.  
Philosophie de l'homme de sciences.

## **... AVEC LES HISTORIENS SUISSES**

### **RAPPORT SUR LES POSSIBILITES D'ALLEGEMENT DES PROGRAMMES**

**précédé d'un essai sur les principes généraux  
de l'enseignement de l'histoire<sup>1</sup>**

#### **I. Principes généraux.**

1. Les objectifs de l'histoire.
2. Comment envisager l'enseignement de l'histoire selon les trois degrés (primaire, secondaire inférieur et secondaire supérieur) ?

#### **II. Aménagement d'urgence.**

1. Difficultés freinant l'allégement des programmes.

### **I. PRINCIPES GENERAUX.**

#### **1. LES OBJECTIFS DE L'HISTOIRE**

##### **Préambule.**

S'il a été nécessaire de donner à l'enseignement d'aujourd'hui des orientations déterminées en fonction des besoins de notre société du XX<sup>e</sup> siècle, il apparaît difficile de classer les objectifs de l'histoire dans des catégories.

En tant que professeurs, nous sommes d'accord avec les buts généraux fixés par la commission Le Fort, c'est-à-dire :

- le développement des aptitudes ;
- la formation du caractère ;
- l'acquisition des connaissances.

En tant qu'historiens, nous devons constater que chaque objectif particulier à l'histoire comprend ces trois buts tout à la fois.

L'histoire, en effet, est essentiellement l'étude de *l'homme*, de son évolution, de son effort de toutes les époques, de son action et de sa réaction continue dans l'espace et dans le temps. L'histoire enseigne les défauts et les qualités de l'humanité, ses actes heureux et malheureux, ses succès et ses échecs, et elle les analyse, afin de déter-

---

<sup>1</sup> Commission de coordination de l'enseignement de l'histoire - Canton de Genève.

miner dans quelle mesure toute situation historique est l'aboutissement d'une évolution de l'humain. C'est donc une école de la vie, synthétique en tout sens, et qui, par son fond comme par sa forme, implique constamment le développement des aptitudes, la formation de la personnalité et l'enrichissement des connaissances. *Nous dirons même que l'histoire est la discipline clé qui répond globalement au triple sens de l'enseignement actuel.*

Si rien n'est isolable en histoire, si n'importe quelle étude historique n'est qu'une partie de l'impressionnant ensemble de l'évolution humaine, nous nous sommes efforcés tout de même de déterminer en quoi cet enseignement développe des facultés qui s'inscrivent dans les catégories établies par la commission Le Fort, catégories que nous avons d'ailleurs, d'un point de vue historique et pédagogique, regroupées en deux divisions fondamentales :

la formation (A) et l'information (B).

## **A. Valeur formative de l'histoire.**

### **1. Développement des aptitudes.**

#### *a) formation de l'intelligence*

- raisonnement : sens des interactions et des causalités ;
- discernement : sens de la pluri-objectivité, de la relativité ;
- logique : classement des faits et des idées ;
- expression.

#### *b) formation continue de l'esprit*

- enrichissement de l'image mentale ;
- esprit de recherche ;
- esprit d'analyse : déduction, induction ;
- esprit de synthèse : appréhension des ensembles, discernement des lignes de force.

### **2. Formation de la personnalité.**

- a) capacité d'objectivation : maîtrise des impulsions, esprit de tolérance ;
- b) compréhension de l'évolution du temps, qui peut amener à une certaine philosophie ;
- c) formation de l'esprit civique et de la solidarité : l'homme dans la cité, l'homme dans le monde ;
- d) meilleure compréhension du monde actuel par l'étude du passé.

## **B. Valeur informative de l'histoire.**

### **1. Acquisition des connaissances**

- a) l'histoire comme référence constante de certaines sciences (géographie, sociologie, économie, ...) et comme soutien à d'autres disciplines (philosophie, littérature) ;
- b) connaissance des mouvements lents, des lignes de force : périodisation ;
- c) acquisition d'un choix de connaissances de base permettant d'établir des synthèses ;
- d) contribution à la connaissance du monde actuel.

### **2. Recherche et interprétation des sources d'information**

- a) acquisition d'une méthode de travail : technique de la recherche, utilisation des sources, des documents ; travaux pratiques initiant à la classification des faits et des idées, suscitant l'intérêt personnel des élèves ;
- b) connaissance civique : responsabilités et moyens d'action.

## **2. COMMENT ENVISAGER L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE SELON LES TROIS DEGRES (PRIMAIRE, SECONDAIRE INFÉRIEUR ET SECONDAIRE SUPÉRIEUR) ?**

### **A. Primaire.**

Il ne peut s'agir avant tout que d'une *initiation à l'histoire*, par conséquent cela exclut toute borne chronologique tant pour l'histoire nationale que pour l'histoire générale.

Le but essentiel est de satisfaire des curiosités et d'en éveiller d'autres ; toutefois, ce but ne peut être atteint qu'en partant de l'histoire locale ou de la vie quotidienne. L'enfant s'identifie aux personnages évoqués et se projette dans les milieux décrits, ce qui satisfait son goût du merveilleux.

Avant 11-13 ans, l'enfant a de grandes difficultés de comparaison, de critique et d'abstraction ; c'est pourquoi l'enseignement de l'histoire est d'abord une *information* : on l'intéresse à l'histoire par des histoires.

### **B. Secondaire inférieur.**

De 12 à 15 ans, au niveau du C.O.,<sup>1</sup> a lieu le passage à l'intelligence formelle : d'un enseignement narratif ou factuel, on peut passer selon les sections à une étude plus abstraite permettant de dégager les causes et les conséquences des faits et des événements.

---

<sup>1</sup> Cycle d'Orientation.

L'élève peut saisir un contexte historique différent de celui dans lequel il vit (décentration et sens de l'altérité) et prolonger une réflexion historique dans l'abstrait. Néanmoins, il éprouve des difficultés à généraliser et sa compréhension a des limites dans l'espace et dans le temps.

Il faut noter que par enseignement bien conduit, l'histoire est particulièrement apte à faciliter le passage à l'intelligence formelle.

### **C. Secondaire supérieur.**

Dès 15 ans, l'élève a, en principe, passé au stade de l'intelligence formelle. A ce moment, l'important est moins ce qu'on apprend que la façon dont on l'apprend.

L'enseignement doit chercher alors à développer les structures nouvellement acquises. On exercera les capacités d'abstraction et de comparaison, la recherche des causalités, des conséquences et des interactions, etc. (Cf. : « Objectifs de l'histoire », A, 1.).

A partir de la 3<sup>e</sup> supérieure, on pourra envisager un second cycle plutôt thématique, qui présente les avantages suivants :

- a) permet une approche différente et synthétique de sujets déjà vus lors du premier cycle ;
- b) autorise des programmes diversifiés selon les sections ;
- c) évite les abus de l'encyclopédisme et facilite l'allègement des programmes.

Une telle conception de l'étude de l'histoire suppose un travail systématique avec documents et instruments de référence, tant pour les leçons que pour les contrôles.

## **II. AMENAGEMENT D'URGENCE.**

### **1. DIFFICULTES FAISANT OBSTACLE A L'ALLEGEMENT DES PROGRAMMES.**

#### **A. Difficultés qui tiennent à la discipline « histoire ».**

- difficulté de faire saisir l'évolution de l'humanité ;
- ampleur du savoir historique, dans le temps, dans l'espace, dans l'« épaisseur » de l'existence des hommes ;
- distinction nécessaire entre science et enseignement ; *difficulté du choix* que l'enseignant doit opérer dans un savoir qui doit être large : *plus l'enseignement de l'histoire doit se limiter, plus il devient difficile, car l'histoire est faite d'un réseau d'interdépendances ;*

- nature de l'histoire : discipline de culture générale, elle doit fournir aux élèves, par son enseignement, un cadre à la compréhension d'autres disciplines.

#### **B. Difficultés qui tiennent aux personnes.**

Il est difficile pour les maîtres de faire comprendre, et pour les élèves d'assimiler, une matière complexe, impliquant tout le vécu des hommes.

La matière à enseigner est riche par sa nature même, et la limite entre ce qui constituerait la « ration de fer » et le menu plus abondant est laissée à l'appréciation des maîtres, qui peuvent juger très différemment les uns des autres.

Quand bien même la commission arriverait à proposer une vraie « ration de famine », *si les maîtres ne parviennent pas à choisir la matière à enseigner et à l'adapter à leurs classes, les difficultés que l'on veut écarter subsisteraient tout entières.*

#### **C. Difficultés qui tiennent aux conditions d'enseignement.**

- le nombre d'heures restreint dont disposent les maîtres d'histoire les incite à un enseignement de type traditionnel ;
- de nombreuses difficultés sont dues au manque de moyens d'enseignement adéquats :
  - manque de locaux réservés à l'enseignement de l'histoire, équipés pour cet enseignement ;
  - absence de bibliothèques - salles de travail ;
  - difficulté, voire impossibilité, de trouver des manuels correspondant à notre point de vue national, manque de recueils de textes historiques, notamment en un nombre d'exemplaires suffisamment élevé ;
  - manque de moyens techniques, tels qu'appareils de reproduction, etc.

#### **D. Difficultés qui tiennent aux exigences scolaires.**

Les notes sont surtout attribuées, jusqu'à présent, à la mémorisation ; le contrôle traditionnel est basé trop souvent sur la mémorisation et sur l'encyclopédisme.



**INFORMATION SCIENTIFIQUE**



## SERVICE MILITAIRE ET MOBILITE GEOGRAPHIQUE AU XVIII<sup>e</sup> SIECLE (1)

Il s'agit presque d'un lieu commun : le service militaire obligatoire est généralement considéré comme un facteur de déracinement des jeunes gens, notamment des jeunes ruraux. En est-il de même au XVIII<sup>e</sup> siècle avec l'armée de métier ?

Le phénomène apparaît alors comme plus complexe. En premier lieu les engagés vraiment volontaires (qui constituent, malgré ce que l'on a pu écrire, la plus grande partie des engagés) ne se recrutent pas indistinctement dans toutes les familles. La vocation militaire, dans la mesure où elle est incompatible avec un état d'esprit casanier, semble devoir être plus fréquente dans les familles moins fixées au sol. Autrement dit, le problème est double :

1) Il est assez communément admis que le service militaire est un facteur de migration. Il s'agit d'apprécier les formes et l'importance des migrations qu'il détermine ou favorise au XVIII<sup>e</sup> siècle.

2) La mobilité géographique est-elle un des éléments de la vocation militaire ? Ce deuxième aspect de la question semble sortir du cadre de l'étude des migrations. En fait, dans la mesure où les archives militaires ou civiles permettent de connaître les familles ayant fourni des soldats, il est intéressant de verser au dossier des migrations tous les renseignements concernant les changements de domicile qu'un homme a effectués, seul ou avec sa famille, avant de s'engager. Dans le cas des soldats ou anciens soldats, la propension aux migrations a-t-elle été créée ou simplement encouragée par le service militaire ? N'est-elle pas antérieure à l'engagement ?

On peut se demander si la contribution que l'étude des soldats apporte à celle des migrations a une grande valeur. N'est-on pas en présence d'un cas très particulier de la mobilité géographique dont la portée s'arrête au seuil de la société civile ? Les militaires ne sont-ils pas alors installés dans l'errance ? On le penserait si l'on considère que dans certaines armées dont l'armée prussienne, les régiments constituent de véritables paroisses sans territoire et éventuellement ambulantes où l'aumônier procède non seulement à des inhumations, mais encore à la célébration de mariages et à des baptêmes, tous ces actes étant consignés sur des registres d'aumônerie, tout à fait comparables aux registres paroissiaux. Pour s'en tenir à l'armée française, mais est-ce si différent dans les autres armées, on voit des

---

1 Cet article, publié avec l'autorisation de l'auteur, est extrait de *Annales de démographie historique* 1970 - *Migrations*, p. 185-205, dans *Société de démographie historique*, Mouton.

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

hommes finissant leurs jours sous l'uniforme, soit prématurément et plus souvent d'épidémies que dans les combats, soit âgés, dans une compagnie d'invalides. Cependant, un grand nombre de soldats reviennent à la condition civile dont ils étaient presque tous issus. Ils quittent l'armée, soit avec un congé absolu obtenu au bout d'un temps variable (de quelques jours à plusieurs années), soit par désertion accompagnée ou non de migration, soit encore comme pensionnés, notamment à partir de 1764, date à laquelle le roi accorde aux hommes une pension égale à la solde lorsqu'ils ont servi vingt-quatre ans et à la demi-solde lorsqu'ils ont servi seize ans. Congé absolu et pension n'impliquent pas nécessairement le retour au pays.

Par ailleurs, il ne faut pas sous-estimer le rôle de la milice dans le recrutement de l'armée royale en temps de guerre. Elle constitue alors une réserve dans laquelle puise le roi pour compléter les effectifs de ses régiments lorsque les engagements n'y suffisent pas. Cette perspective apparaît si redoutable que certains jeunes gens préfèrent s'engager avec des capitaines de leur connaissance plutôt que de courir le risque en étant milicien, d'être versé dans un corps où ils pourraient bien ne pas trouver un seul homme parlant le même patois qu'eux. S'il arrive que pour avoir tiré un mauvais numéro, certains hommes deviennent des soldats de qualité, beaucoup d'autres miliciables n'attendent pas le jour du tirage au sort pour se soustraire à une éventualité qui les effraie. L'insoumission provoque alors des déplacements de plus ou moins grande portée, souvent suivis de retour une fois l'alerte passée. Ces déplacements peuvent être assimilés à des migrations saisonnières.

Enfin, le service militaire est un facteur d'émigration ou d'immigration. Presque toutes les armées d'Europe possèdent alors des régiments étrangers. De plus, elles admettent plus ou moins régulièrement des étrangers dans leurs régiments nationaux. Il s'agit assez souvent d'hommes levés régulièrement dans leurs pays. C'est le cas des Suisses. Ils ne reviennent pas toujours chez eux. Ce sont aussi bien souvent des déserteurs ou des prisonniers de guerre qui passent plus ou moins volontairement d'une armée à l'autre. Faute de pouvoir rentrer chez eux, ils s'installent fréquemment dans un des pays où les conduit leur destinée.

Ce rappel rapide de quelques traits de la carrière militaire montre qu'on doit s'attendre à trouver des indices de migrations à propos des soldats, dans de multiples fonds d'archives, à la fois civiles et militaires. Ce sont, dans l'ordre logique :

1) *Les contrôles des troupes réglées* créés en 1716, qui indiquent presque toujours le lien de naissance. Ce renseignement est particulièrement intéressant pour notre propos lorsqu'il s'agit d'étrangers, bien que l'exactitude et la précision dans ce cas laissent assez souvent à désirer. Pour les Français de naissance, il faut retenir principale-

ment les contrôles où sont indiqués à la fois le lieu de naissance et le domicile au moment de l'engagement. Tous ces contrôles sont déposés aux Archives de la Guerre (Série Yc) <sup>1</sup>.

2) *Les contrôles des bataillons de milice* qui portent notamment l'indication du lieu de naissance et de la paroisse pour laquelle sert le milicien (*ibid.*, sous-séries 2Yc et 13Yv) <sup>2</sup> ;

3) *Les rôles des déserteurs* publiés tous les trimestres, dont malheureusement le plus grand nombre a disparu <sup>3</sup> ;

4) *Les rôles des fuyards de la milice* (Archives départementales, fonds des intendances, série C) ;

5) *Les rôles des pensionnés*, lorsqu'ils indiquent à la fois le lieu de naissance et le lieu où s'est retiré le soldat (*ibid.*). En 1778, les intendants durent dresser la liste des pensionnés de leur généralité, considérés comme une réserve ;

6) *Les registres d'immatriculation* de la maréchaussée, ce corps se recrutant depuis 1720 parmi les anciens soldats (Arch. de la Guerre, Yb 722-786) <sup>4</sup> ;

7) *Les registres d'enrôlement de la Compagnie des Indes* qui donnent sur l'origine des hommes des renseignements plus étendus et plus précis que ceux des troupes royales (Arch. Nationales, section Outre-mer, D<sup>2a</sup>) et *les contrôles des troupes royales destinées aux colonies* (*ibid.*, D<sup>2b</sup> et D<sup>2c</sup>) <sup>5</sup> ;

8) Evidemment une grande place est tenue par les sources habituelles de la démographie historique où l'on rencontre des hommes mentionnés comme soldats ou anciens soldats, avec éventuellement l'indication de leur lieu de naissance. Ce sont les registres paroissiaux, en particulier les registres des mariages, encore que ceux-ci ne permettent pas toujours d'inférer le lieu de fixation du ménage ainsi constitué. Ce sont également les registres d'écrou, les registres des hôpitaux généraux et dépôts de mendicité, les registres d'admission aux hôpitaux qui apportent à l'occasion sur des soldats et anciens soldats des renseignements de qualité variable.

Le recours simultané à ces diverses sources est le plus souvent indispensable pour l'étude de ces mouvements complexes. En effet, aucune source prise isolément ne présente généralement des garanties suffisantes pour pouvoir caractériser le genre de migration qu'elle signale. Deux méthodes sont utilisables :

---

1 Voir la description de ces contrôles dans : A. CORVISIER, *Les contrôles de troupes de l'Ancien Régime*, t. 1, *Les contrôles de troupes, source d'histoire sociales*, Ministère des Armées, Service historique, 1968.

2 *Ibid.*, t. III, *Inventaire des contrôles des corps divers*, 1970.

3 *Ibid.*, p. 552.

4 *Ibid.*, p. 556.

5 *Ibid.*, p. 573 et suiv.

1) Relever dans le cadre d'une paroisse ou d'un groupe de paroisses les mentions relatives aux hommes qualifiés soldats ou anciens soldats et rechercher les signalements de ces hommes dans les archives militaires ;

2) Relever dans les contrôles de troupes les noms des hommes natis d'une paroisse ou d'un groupe de paroisses et rechercher leurs traces dans les différentes sources collectives d'histoire sociale de ces localités.

Dans les deux cas, eu égard aux lacunes non superposables de ces diverses sources, l'expérience prouve qu'on retrouve en moyenne un homme sur trois. Beaucoup d'enfants se trouvent parmi les deux autres. Cela ne laisse quelque espoir d'atteindre au domaine de la statistique que dans des cas favorisés. L'étude quantitative ne peut venir qu'à l'appui de l'étude qualitative.

On peut cependant sans trop de pessimisme aborder l'étude des aspects suivants :

1) Le refus de service militaire, facteur de mobilité géographique (insoumission, désertion) ;

2) Le service militaire, facteur de mobilité géographique par l'exemple donné et les occasions d'installation hors du pays natal qu'il permet de rencontrer. A ce sujet, il faut joindre aux soldats tous les civils suivant l'armée (femmes et enfants des soldats, vivandiers...) ;

3) Le service militaire moyen d'émigration, puisqu'il permet de fuir à plus d'un homme qui en éprouve le besoin (fuite devant la justice, les créanciers, des inimitiés, une législation discriminatoire) ;

4) Enfin, il convient de se pencher sur le problème signalé plus haut : l'attirance pour le service militaire semble dans bien des cas être inspirée par ce qu'on appelle le goût des aventures dont la mobilité géographique constitue à coup sûr une des manifestations.

### **I. Le refus du service militaire, facteur de mobilité géographique.**

La fuite devant le service militaire provoque des migrations d'importance variable. Deux cas sont à considérer : la fuite devant la milice, c'est-à-dire l'insoumission, et la désertion.

Il existait plusieurs degrés dans l'insoumission. L'homme qui ayant tiré un mauvais numéro se cachait, était considéré comme déserteur. Mais beaucoup de jeunes miliciens n'attendaient pas le tirage au sort pour quitter leur village. Pour se soustraire à la milice, les moyens légaux ne manquaient pas. Pendant une bonne partie de la durée de cette institution, 1688-1698, 1700-1714, 1719, et de 1726 à l'ordonnance de 1745, les domestiques de gentilshommes et de curés

furent tous exempts de milice. Aussi, tous les ans, au moment du tirage au sort, c'est-à-dire vers le mois d'avril, les châteaux et presbytères se remplissaient, disait-on, de solides gaillards, hébergés temporairement comme domestiques bénévoles. Cet abus souvent dénoncé était en nette régression depuis l'ordonnance de 1745. La résistance des populations à la milice quand elle entraînait le tirage au sort était assez générale. Les miliciables se cachaient souvent avec la complicité de l'ensemble de la communauté rurale, mais cela n'entraînait que des déplacements momentanés et à distance très limitée. Chaque communauté tentait d'éviter le tirage au sort et de détourner le service sur les gens d'ailleurs, étrangers, vagabonds. Le service militaire apparaissait comme incompatible avec l'attachement au clocher. Par contre, dans l'esprit des Français d'alors, un lien confus existait entre service militaire et mobilité géographique, voire vagabondage. Aussi, hors de sa communauté, l'insoumis devenu un étranger risquait précisément d'attirer l'attention des habitants et de faire de lui une proie toute désignée pour le service. Il était plus sûr de gagner un lieu où la milice ne prenait pas une forme astreignante.

Jusqu'à la Guerre de Succession d'Autriche, les villes furent exemptes du tirage au sort. Elles pouvaient recruter les miliciens exigés suivant des procédés de leur choix. De plus, elles étaient à cet égard infiniment moins chargées que les villages. L'abri que les villes apportaient aux jeunes gens désireux de se soustraire à la milice fut incontestablement un attrait de plus et un stimulant à l'exode rural. Il serait intéressant de chercher à savoir si l'afflux des ruraux n'augmentait pas au moment du tirage au sort. Il pouvait également sembler profitable aux jeunes gens menacés de milice d'aller s'établir, au moins temporairement, dans les régions non soumises à la milice royale ou soumises à la milice garde-côte. Cette dernière pesait sur les paroisses dont le centre n'était pas en principe éloigné de la côte de plus de deux lieues. La milice garde-côte requérait les services d'un plus grand nombre d'hommes, mais ce service ne les entraînait guère en dehors de leur paroisse. L'intendant de Caen, Fontette, notait que « les levées de milice faite dans la guerre de 1733 avaient engagé un nombre infini de garçons à se retirer sur la côte pour se soustraire au tirage ». L'ordonnance du 25 octobre 1735 enjoignait aux garçons des paroisses astreintes à la milice royale de terre qui étaient allés s'établir sur la côte et y restaient sans emploi de revenir chez eux y subir le sort sous peine d'être poursuivis comme « fugitifs ». C'est ainsi qu'on appelait les insoumis. Cette ordonnance semble avoir été bien peu respectée. En 1748, en Languedoc, l'intendant Le Nain ordonne aux maires et consuls des paroisses garde-côtes d'envoyer aux subdélégués la liste des garçons et jeunes mariés qui seraient dans ce cas. Ce mouvement ne s'arrêtera guère en Normandie que dans les années 1758-1761 ; c'est-à-dire au moment où sont organisées des compagnies détachées des garde-côtes, constituant la réserve tactique de la défense côtière et susceptible par consé-

quant de se voir imposer de grands déplacements. Il est possible même qu'à ce moment le mouvement vers les côtes provoqué par la milice royale se soit inversé localement <sup>6</sup>.

D'autres vont vers les pays ayant conservé des milices locales, tel le Béarn, ce qui les dispensait de la milice royale. En 1757 l'intendant d'Auch, d'Etigny, dénonce la fuite vers cette province, de garçons qui ont « quitté depuis la dernière assemblée le lieu de leur naissance et de leur domicile et se sont retirés à cette fin dans les parties de la généralité où la milice n'a pas lieu ». Au début du siècle, ceux qui en ont la possibilité vont s'établir dans les enclaves étrangères que compte le royaume de France, notamment la Lorraine et Avignon. Mais cette ressource disparaît lorsque la Lorraine passe sous le régime français et que le pape signe avec le roi un concordat au sujet des déserteurs qui se réfugient dans ses Etats d'Avignon et du Comtat (1752). La complexité de la frontière de l'Est favorisait et encourageait ces déplacements limités. « Les paysans de la subdélégation de Fénéstrange affectionnaient les terres de Nassau où ils se prétendaient engagés en qualité de domestiques, mais qu'ils quittaient quand les miliciens avaient rejoint leur corps. Ceux de la subdélégation de Lamarche se faisaient colporteurs au moment du tirage <sup>7</sup> ».

La désertion, principale maladie des armées presque jusque dans les dernières années du XVIII<sup>e</sup> siècle, avait pris des proportions d'autant plus considérables qu'elle rencontrait fréquemment la complicité de la population. Tant que la répression fut inefficace, la désertion ne fut pas un important facteur de migration, car bien des hommes rentraient tout simplement chez eux, se fiant à leur famille qui arrangerait leur cas en les rachetant ou en fournissant un remplaçant. Mais en temps de guerre, la chose était plus délicate. Il valait mieux passer la frontière du royaume. Quelques voies semblent avoir joué un grand rôle dans ce genre de migrations. Ecrivant en 1752, un vieil officier général évoquait la vallée du Queyras où en 1706, « les habitants étaient dans une telle habitude de faire désertir nos troupes. En y arrivant j'y trouvais toutes les robes des paysannes chamarrées des bords de chapeau des soldats qui avaient déserté par cette vallée » <sup>8</sup>. La lutte contre la désertion finit par obtenir des résultats relatifs à partir du ministère de Choiseul. Après désertion devint à peu près synonyme de passage à l'étranger. Au lendemain de la Guerre de Sept ans, on rendait la désertion responsable de l'émigration de 12.000 hommes tous les ans. C'était probablement exagéré, car les déserteurs ne quittaient pas tous le royaume. De plus, si 12.000 désertions étaient signalées par an, le nombre des déserteurs était moindre,

6 A. CORVISIER, *L'Armée française de la fin du XVII<sup>e</sup> siècle au ministère de Choiseul. Le soldat*, 1964, t. 1, p. 227 et « Les hommes qui défendaient l'estuaire de la Seine pendant la guerre de Sept Ans, étude sociale des milices gardes-côtes », in *Bulletin de la Société d'émulation de la Seine-Maritime* (sous presse).

7 *L'Armée française...*, p. 228.

8 *Ibid.*, t. 2, p. 701.

certaines hommes faisant l'objet de recherches simultanées de la part de plusieurs régiments. A la veille de la Révolution, le nombre des désertions semble être tombé à moins de 3.000 par an.

Autant que le nombre des déserteurs compte leur origine régionale. Dans la mesure où la désertion devient un facteur d'émigration, les provinces frontières en sont plus fréquemment le théâtre. Il faut y joindre également le fait que la pression des recruteurs y est plus grande et s'exerce sur des gens qui n'ont pas tous la vocation militaire. Enfin, la force de l'exemple ne manque pas de jouer à proximité des voies habituelles empruntées par les déserteurs. Ce sont les provinces de Flandre, Artois, Hainaut, Dauphiné, Provence, Bretagne et la Généralité de Pau qui, proportionnellement à leurs recrues, fournissent le plus de déserteurs. Il semble également que les désertions soient plus fréquentes parmi les citadins de naissance que parmi les ruraux. Elles le sont certainement si on considère tous les gens domiciliés dans les villes, c'est-à-dire si on y ajoute les campagnards qui ont déjà quitté leur lieu de naissance avant le service.

## **II. Le service militaire, facteur de migration.**

Là encore se présentent bien des cas différents. Il n'existe aucune ressemblance par exemple entre le cas du prisonnier de guerre contraint de s'engager dans l'armée ennemie et celui de l'homme qui paisiblement quitte le service en se mariant et se fixe dans le pays de sa femme. En gros deux situations peuvent être distinguées. Le service des hommes dans l'armée de leur pays qui peut les conduire à des migrations intérieures individuelles constitue l'exemple le plus fréquent et le plus simple. Mais le service militaire conduit également l'homme à entrer dans ce monde des armées auquel certains s'attachent. Ainsi des hommes « réformés », c'est-à-dire démobilisés au retour de la paix, préfèrent s'engager dans une autre armée que de revenir à la vie civile, et d'autres ne désertent leur armée que pour s'engager dans une autre. Dans ce cas, il semble bien que ce soit le service militaire qui a conduit l'homme à émigrer.

Le retour à la vie civile dans un lieu autre que le domicile antérieur au service offre de nombreux exemples présents à tous les esprits, mais il n'est pas facile d'évaluer l'importance de ce phénomène surtout pour le XVIII<sup>e</sup> siècle. En effet, on ne peut comparer de manière sûre le domicile antérieur et le lieu d'établissement des anciens soldats que pour quelques catégories particulières d'hommes ayant fait l'objet de signalement précis. Ainsi peuvent être considérés pour des études quantitatives les anciens soldats qui ont eu affaire avec la justice, ou ceux qui ont trouvé un emploi dans un corps comme la maréchaussée dont les membres sont soigneusement enregistrés, ou encore ceux qui, recevant une pension du roi, sont contrôlés par les services des intendants. Je n'ai étudié que ces deux dernières catégories.

La maréchaussée fournit l'occasion d'un bon sondage. Prenons l'exemple de la province du Languedoc. Sur 271 anciens soldats entrés dans la maréchaussée du Languedoc entre 1720 et 1730, 27 sont natifs du lieu même de leur emploi, 178 sont nés dans la province, 21 dans les généralités limitrophes et 16 dans les généralités plus lointaines. On compte également 5 étrangers et 24 cas mal connus. Donc, compte tenu qu'il n'existe pas de brigades de maréchaussée partout, on peut penser que l'entrée dans la maréchaussée suffit à expliquer le déplacement de bon nombre de ces hommes vers une petite ville de leur province natale. Il s'agit assez souvent d'un déplacement de faible ampleur qui peut être considéré comme un sacrifice assez facile fait à la carrière. Il n'en demeure pas moins que 42 des hommes étudiés, soit 17,3 %, sont des étrangers à la province. De plus, le service militaire était depuis 1720 la condition indispensable à l'entrée dans la maréchaussée. Il a donc été un facteur positif de cette mobilité géographique. Il est vraisemblable que l'exemple du Languedoc peut être étendu à d'autres provinces. Cependant, il est des cas particuliers, tel celui de l'Alsace. Dans la même période 1720-1730, les 58 cavaliers de maréchaussée qui servent dans cette province sont de trois origines différentes. 29 sont des Alsaciens, 21 sont des Français venus d'autres provinces et 7 sont des étrangers au royaume : Lorrains, Liégeois, gens de Porrentruy ou des cantons suisses, 1 est d'origine inconnue. Donc 25 au moins sont francophones. On peut voir là l'effet d'une politique de francisation de l'administration alsacienne. Inversement, on rencontre dans l'intérieur du royaume un certain nombre de cavaliers de maréchaussée natifs d'Alsace, précédant le gendarme alsacien assez fréquent dans la France du XIX<sup>e</sup> siècle<sup>9</sup>.

Les cavaliers de maréchaussée représentent une élite parmi les anciens soldats. Malheureusement, la disparition des archives du Contrôle Général postérieure à 1715 rend difficile l'étude des employés des Fermes Générales dont une bonne partie avait été soldats. On ne peut connaître que ceux d'entre eux pour qui le service de garde-gabelle a été un emploi d'attente avant qu'une place soit libre pour eux dans la maréchaussée. Leur cas entre donc dans l'exemple précédent.

Laissons de côté les hommes admis aux Invalides soit dans les compagnies de l'Hôtel à Paris, soit, pour les plus valides d'entre eux, les hommes versés dans les compagnies détachées qui tiennent garnison dans diverses forteresses. Sans doute, dans la mesure où un certain nombre de ces hommes se marient et font souche dans le lieu où ils sont envoyés, sommes-nous en présence de déplacements. Mais étant restés sous l'autorité militaire, ils n'ont pas eu part au choix du lieu d'établissement. Cependant, une ordonnance de 1764 crée une

---

<sup>9</sup> *Ibid.*, p. 2, p. 931.

nouvelle catégorie d'invalides : les hommes qui recevront une pension du roi équivalant à leur solde au bout de vingt-quatre ans de service ou à leur demi-solde au bout de seize ans. Les listes de ces pensionnés dressées par les services des intendants indiquent assez souvent le lieu de naissance et le lieu où ils se sont retirés. J'ai pu ainsi étudier les cas des 769 invalides vivant en Languedoc, recensés par l'intendant de Montpellier à la date du 1<sup>er</sup> juillet 1772. 341, soit 44,3 %, s'étaient retirés dans le lieu même de leur naissance et 336, soit 43,7 %, venaient d'une autre localité de cette province. 45, soit 5,7 %, étaient nés dans les généralités limitrophes ou dans les Etats du pape, c'est-à-dire pratiquement dans tout le midi de la France sauf le Languedoc, et 45 également venaient des autres généralités. Enfin, on comptait deux étrangers. Elargissons le champ d'observation. Sur 1.000 soldats admis aux Invalides entre le 5 août 1762 et le 13 janvier 1763, 154 sont morts pensionnés chez eux. Pour 57 d'entre eux, soit 37 %, ce domicile était également celui de leur naissance. 62, soit 42,3 %, s'étaient établis dans une autre localité de la généralité où se trouvait leur lieu de naissance. 8, soit 5,2 %, étaient passés dans une généralité voisine. Enfin 27, soit 15,5 %, venaient d'une généralité plus éloignée. Malgré la différence présentée par ces deux enquêtes, les résultats obtenus présentent une certaine ressemblance. On peut en tirer deux conclusions :

1) La mobilité géographique est considérable. Elle affecte de 3/5 à 2/3 des hommes ayant été soldats. Pour le plus grand nombre, elle est probablement la conséquence directe de leur passage à l'armée.

2) Le plus souvent les déplacements restent limités au cadre de la province. Mais rappelons qu'il s'agit encore ici d'hommes particulièrement sérieux qui ont accompli toute une carrière, à moins qu'une blessure ne justifie leur pension. Sans doute ces conclusions ne sont pas applicables à toutes les catégories de soldats <sup>10</sup>.

Les enquêtes précédentes permettent également d'apporter une contribution à l'étude du mouvement des populations rurales vers les villes. Rappelons toutefois que le changement de domicile par rapport au lieu de naissance a pu se produire avant le service militaire. Dans l'exemple des pensionnés retirés en Languedoc, on constate que 68,5 % des citadins sont revenus dans leur ville natale, alors que 33,9 % seulement des ruraux sont revenus dans leur village. Le pourcentage des citadins qui vont s'établir dans un village est de 11,2 %, alors que celui des campagnards qui vont s'établir en ville est de 40,4 %. La comparaison des chiffres bruts est encore plus saisissante puisque pour 26 hommes qui sont passés d'une ville dans un village, on en dénombre 217, soit huit fois plus, qui ont effectué le mouvement inverse. Ces résultats sont à peu près confirmés par ceux que fournit l'enquête sur les hommes admis aux Invalides du

---

10 *Ibid.*, t. 2, p. 911-914.

5 août 1762 au 13 janvier 1763. En effet, 62,2 % des citadins contre 29,1 % des ruraux viennent mourir à l'hôpital de la ville voisine. On peut essayer de chiffrer approximativement la part de l'armée à l'exode rural. Si l'on suppose que l'armée a rendu à la société civile entre 1700 et 1763 un demi-million d'hommes qui ne sont pas tombés dans le vagabondage, dont 300.000 campagnards, l'exode rural des anciens soldats ne semble pas porter sur plus de 100.000 d'entre eux.

Si le service militaire est la raison profonde de la mobilité géographique dans le plus grand nombre des cas précédents, c'est l'occasion qui intervient pour déterminer le lieu de fixation. Parmi les occasions, les plus fréquentes sont évidemment les mariages. Lorsque l'époux est venu d'une province lointaine, il y a de fortes chances pour qu'il n'y retourne pas. Sans doute le lieu où est célébré le mariage n'est pas nécessairement le lieu de fixation du nouveau foyer. Sous cette réserve de caractère général, c'est aux historiens démographes qui étudient les registres de mariages de donner la réponse à la question que pose cette forme de mobilité géographique des soldats. Grâce à Jean-Claude Perrot, j'avais pu relever tous les mariages célébrés à Caen de 1738 à 1770 où l'époux avait dit être un ancien soldat et avait présenté un congé absolu. Sans doute il ne s'agit pas de la totalité des anciens soldats mariés à Caen entre ces deux dates, car il est vraisemblable que pour des raisons diverses certains hommes préféraient taire leur passage dans l'armée. Sur les 31 hommes comptés, 10 étaient natifs de Caen, 15 de la généralité de Caen, 1 de la généralité de Rouen, 15 d'autres généralités non limitrophes, enfin l'un d'eux était un Allemand. Dans le même temps, 33 soldats s'étaient également mariés à Caen, ce qui constitue assez souvent une présomption quant à l'endroit où ils envisageaient de se retirer. Huit de ces 33 hommes étaient natifs de Caen, 2 de la généralités, 3 de généralités limitrophes et 20 des autres généralités. Ces résultats ne contredisent pas ceux établis précédemment <sup>11</sup>.

Le mariage n'est pas la seule raison de la fixation d'un soldat hors de son lieu d'origine. On constate que les anciens soldats d'un même régiment ont tendance à se fixer dans la même petite région, sinon dans la même localité. Dans les brigades de maréchaussée voisines de Bourbon-l'Archambault et de Donjon-la-Palisse, sur 18 hommes nommés de 1729 à 1760, 6 dont les nominations s'échelonnent de 1720 à 1749 ont servi dans le régiment de Levis-cavalerie. Parmi eux, se trouvent au moins deux étrangers à la généralité. Or ces hommes n'ont guère pu se connaître au régiment. Ne serait-ce pas plutôt le colonel qui aurait été l'artisan de ce regroupement, comme le laisserait supposer le fait que l'un de ces hommes a été au service du comte de Levis pendant les dernières campagnes ? Rien n'interdit de supposer qu'un colonel ait pu recommander, dans la région où il était connu, les hommes qu'il avait pris en estime.

---

<sup>11</sup> *Ibid.* t. 2, p. 910.

Enfin, dans bien des cas il semble que la camaraderie ait agi. J'ai rencontré quelques cas, établis presque tous, faute de mieux, d'après les contrôles de la maréchaussée<sup>12</sup>.

L'installation à l'étranger est évidemment encore plus difficile à saisir, surtout en raison de la très grande diversité des cas. Le service dans une armée étrangère résulte soit de levées faites le plus régulièrement du monde en vertu d'un accord passé avec un Etat étranger, soit de l'incorporation forcée de prisonniers de guerre, soit enfin du vagabondage de ceux qu'on surnomme les « rouleurs » ou les « billardeurs ».

Parmi les gens servant régulièrement à l'étranger, les plus connus sont les Suisses qui se dirigent en général dans les régiments « avoués » par leur canton et recrutés en vertu de capitulations signées soit directement par les autorités du canton, soit avec le colonel dûment autorisé. Par contre peu de Suisses servent dans d'autres régiments où d'ailleurs ils ne retrouveraient pas autant d'avantages, sauf peut-être celui d'échapper à la justice de leur pays. Il existe des régiments suisses non seulement dans l'armée française mais également dans presque toutes les armées d'Europe. En France, ils forment une armée dans l'armée et retournent généralement dans leur pays, une fois le service terminé, d'autant plus que les pensions royales leur sont versées chez eux. Cependant, un certain nombre de Suisses catholiques ou passant pour tels, se sont établis en France après avoir servi sous les drapeaux du roi. Il apparaît toutefois que le nombre des Allemands qui se sont fixés en France après avoir servi dans les corps de leur nation a été relativement plus important, au moins tant que le recrutement en Allemagne fut assez aisé, c'est-à-dire avant l'alliance autrichienne, qui contraignit les recruteurs français à se montrer plus discrets, et la montée du sentiment gallophobe qui suivit la guerre de Sept Ans. Il est vrai que dans les régiments allemands de l'armée française servaient en nombre appréciable des Français de langue allemande. Cela pouvait provoquer des rapprochements avec la population. La fixation en France se fait par des étapes variées, comme la fixation en Alsace ou dans la Lorraine de langue allemande ou comme le passage d'un régiment de leur nation à un régiment français, ce qui les conduit plus souvent à s'installer dans les grandes villes, notamment à Paris. Le cas des Italiens ne doit pas être très différent. Il est probable que ce sont les étrangers francophones, Savoyards, Liégeois, etc., qui ont fourni les plus gros contingents d'étrangers que l'armée a amenés à se fixer dans le royaume.

Le mouvement inverse constitué par les Français servant à l'étranger est tout aussi réel. Il est illustré par Kléber qui sert de 1776 à 1783 dans le régiment autrichien de Kaunitz et ne le quitte

---

12 *Ibid.*, t. 2, p. 943.

que parce qu'il n'y peut dépasser le grade de sous-lieutenant. Ce qui est vrai pour les hommes l'est également pour les officiers. La liste des officiers étrangers ayant servi dans presque toutes les armées européennes serait éloquent. Pour ne citer que l'armée française, d'après la *Chronologie historique militaire* de Pinard, on ne compte pas moins de 49 étrangers parmi les 583 brigadiers nommés par Louis XV avant 1759, soit 8,4 %. Ce n'était d'ailleurs qu'une tradition, puisque d'après la même source 40 lieutenants généraux sur les 307 nommés par Louis XVI, soit 11 %, étaient également des étrangers<sup>13</sup>.

Il faut noter le cas des prisonniers de guerre contraints de s'engager dans l'armée ennemie, tels les Français capturés en assez grand nombre par Frédéric II pendant la guerre de Sept Ans, auxquels on joignait les déserteurs de la même armée. Avec eux furent constitués plusieurs *Freibataillonen französischen Deserteuren*. Mais il est douteux que beaucoup d'hommes se soient fixés en pays étranger par cette voie-là. Lorsque la captivité était plus douce, par contre, on voyait au XVIII<sup>e</sup> siècle, comme à d'autres époques, des prisonniers de guerre se fixer sur le lieu de leur captivité<sup>14</sup>. Je citerai seulement le cas de ce soldat hollandais appelé Jean Hannesse, maréchal-ferrant de son métier, qui tient la forge d'un habitant de Château-Thierry décédé et veut épouser sa veuve chargée de cinq enfants. Celle-ci achète le congé absolu du prisonnier à son capitaine, ce qui permet de le libérer de sa captivité, puisque ainsi il cesse d'être soldat<sup>15</sup>. Mais ces dénouements heureux sont d'autant plus exceptionnels, bien qu'on ne soit plus à l'époque où l'on massacrait les vaincus, que la captivité militaire est réduite par les fréquents échanges des prisonniers. Entre ces cas extrêmes, prennent place des changements d'armée, et par conséquent de pays, dus surtout au caractère des hommes qui les pratiquent.

On ne saurait laisser cet aspect des rapports entre service militaire et mobilité géographique sans évoquer le cas de tous les civils qui suivent l'armée. Ce sont des femmes de soldats dont la présence est régulièrement admise dans la plupart des armées étrangères et dans les régiments étrangers de l'armée française, où elles touchent même une rétribution pour les services qu'elles rendent (lavage et raccommodage du linge). Quoique non admises à la suite des régiments français, elles y sont tolérées comme un moyen de fixer les hommes au régiment. La plupart sont d'ailleurs épouses de bas-officiers ou de « hautes-payes ». Elles sont accompagnées de leurs enfants ou d'une partie d'entre eux. Les garçons sont enrôlés irrégulièrement sans avoir atteint l'âge de 16 ans. Mais l'ordonnance du 1<sup>er</sup> mai 1766 permet d'admettre à la solde un enfant de bas-officier par compagnie dès l'âge de

13 *Chronologie historique militaire*, Paris, 1762-1778, 8 vol.

14 *L'armée française...*, t. 2, p. 731-732.

15 *Ibid.*, t. 2, p. 841.

10 ans. Ces limites furent très largement dépassées. Enfin, l'armée est suivie par des vivandiers de toutes sortes, formant un monde composite d'hommes de toutes origines et de tous caractères, même fort honorables, appelés aux destinées les plus diverses. Mais avec les femmes de soldats et les vivandiers, aussi bien qu'avec le nombre de soldats eux-mêmes, on est parvenu à un autre aspect des rapports entre service militaire et migration, dans lequel le service militaire n'est plus l'inspirateur des migrations, mais un moyen offert à des gens que leur nature ou les circonstances portent à la mobilité géographique.

### **III. Le service militaire, moyen de mobilité géographique.**

Il est hors de doute que des hommes se soient engagés parce qu'ils étaient dans la nécessité de fuir les lois sous lesquelles ils vivaient, ou encore parce qu'ils avaient envie de voir du pays. L'armée leur en a donné le moyen. Elle a été un refuge pour des hommes forcés de se soustraire à la loi de leur nation. Cela est vrai particulièrement en temps de guerre où il est possible de franchir les frontières sans contrôle en faisant partie d'une armée d'invasion. Il a été signalé que pendant la guerre de la Ligue d'Augsbourg, des protestants français s'étaient engagés dans des régiments destinés à l'armée d'Allemagne et avaient déserté après avoir atteint des terres où ils avaient des chances de ne pas être inquiétés pour leur religion. Il semble bien qu'inversement des protestants français regrettant leur émigration soient revenus en France engagés dans un régiment qu'ils avaient eu la possibilité de rejoindre hors du royaume. Je pense en avoir trouvé quelques cas<sup>16</sup>. Parmi les Irlandais des armées françaises et espagnoles arrivés en 1690, beaucoup n'avaient pu parvenir sur le continent que parce qu'ils étaient soldats et avaient été embarqués en priorité. Quant à ceux qui s'enfuirent par la suite, l'armée les accueillit avec empressement. Il faut dire que beaucoup n'auraient pas trouvé d'autres ressources que de se faire soldats. C'était au moins le pain assuré et une justification supplémentaire de leur émigration. Il n'est pas jusqu'aux prisonniers de guerre qui dans bien des cas se soient engagés dans l'armée ennemie pour mettre fin à la surveillance dont ils étaient l'objet et qui, l'occasion venue, rejoignaient l'armée de leur nation au prix d'une nouvelle désertion. C'est ainsi que, malgré la forte discipline qu'il faisait régner dans son armée, Frédéric II dut se résigner à la désertion massive des Français qu'il avait incorporés. Ainsi le bataillon La Badie déserte à Grumma. Reconstitué, il se laisse capturer à Gross Bardau. Les autres corps tiennent mieux, mais se vident assez vite. En juin 1758, 54 Français, déserteurs de l'armée prussienne, arrivent à Prague. Il est probable d'ailleurs que certains attendirent des temps meilleurs pour rentrer chez eux plutôt que de regagner l'armée française<sup>17</sup>.

---

16 *Ibid.*, t. 1, p. 348.

17 *Ibid.*, t. 2, p. 732.

La vocation coloniale se heurtait plus que toute autre aux difficultés de transport. On sait que « les engagés pour les colonies » sous-craivaient au départ un véritable esclavage temporaire qui pouvait faire reculer plus d'un. Le service dans la marine a été certes l'occasion pour beaucoup de se rendre et de se fixer plus ou moins légalement dans les colonies. On sait moins que l'armée de terre a joué également ce rôle. Toutefois, la démobilisation au Canada du régiment de Karrer est connue. Ce régiment suisse, créé le 15 décembre 1719 pour le service des colonies, fut levé en 1720 par le chevalier de Karrer. Au cours de son histoire assez compliquée, il servit en Louisiane et il fut en partie démobilisé en Amérique<sup>18</sup>. Je ne connais pas de contrôle de ce corps, et l'origine régionale de ses hommes m'échappe. Des études faites au Canada peuvent nous renseigner. Tous les hommes qui restèrent au Nouveau Monde avaient-ils envisagé ce destin au moment de leur engagement ? Le service dans les troupes de la Compagnie des Indes a laissé en France une mine de renseignements contenus dans les registres d'enrôlement de ces troupes. On est notamment frappé par le nombre important d'hommes qui ne sont portés ni comme morts, ni comme désertés, ni comme congédiés, ni comme revenus en France. Il semble bien, eu égard à la qualité de ces documents, que la raison n'en est pas la négligence des scribes de la Compagnie. On pourrait soupçonner qu'il s'agit d'hommes qui sont restés dans la colonie où ils avaient été envoyés. Sur 1.010 hommes, enrôlés du 15 août 1755 au 2 décembre 1756, 48 sont dans ce cas.

Abordons un autre domaine, celui des qualités individuelles, des aptitudes à réussir que le service militaire révèle parfois. Voici l'exemple offert par Joseph Sicard dont un des lointains parents a raconté l'histoire<sup>19</sup>. D'origine languedocienne, il sert de 1733 à 1744. Il obtient son congé absolu à Strasbourg où se trouve son régiment et épouse une jeune fille de la ville. On le retrouve quelque temps après comme maître d'armes des pages à la cour du margrave de Bayreuth. Il fait souche d'une abondante lignée qui se partage entre l'Allemagne, la Livonie et l'Angleterre. Pour assez exceptionnel qu'il soit, ce cas n'est pas isolé. Le père de Gracchus Babeuf, Claude Babeuf, s'engage en 1732, déserte en 1738. Passé en Allemagne, il aurait manqué de faire une brillante carrière à Vienne. Il devait revenir en bénéficiant d'une amnistie.

Il faut bien parler enfin des « rouleurs » et « billardeurs » qui passent d'une armée dans l'autre, ne meurent pas tous sous l'uniforme, mais ne reviennent que bien rarement finir leurs jours dans leur pays natal. Nous entrons là dans le domaine des aventures dont le service militaire peut être le champ, mais aussi, pour ces hommes, l'instrument. Il faut bien convenir que l'armée ne pousse pas tous ses

18 SUSANE, *Histoire de l'Infanterie*, 1849, t. 8, p. 321.

19 Roger SIGARD, *Histoire d'une famille de Languedoc*, Paris, 1962.

hommes vers de telles aventures. Cependant, tout au moins au XVIII<sup>e</sup> siècle, elle sert bien ceux qui les recherchent. Toutefois, ces rouleurs ne sont pas tous des gens médiocres. Le corps même des officiers offre des exemples de vagabondage militaire. Vatteville au XVII<sup>e</sup> siècle, Langallerie, Bonneval, entre autres, au XVIII<sup>e</sup> siècle le montrent bien. D'ailleurs, tout autant que les simples soldats, les officiers peuvent fuir leur pays pour des raisons religieuses, ou politiques. Le Prince Eugène, Maurice de Saxe en sont des témoignages d'ailleurs plus brillants que nombreux.

#### **IV. Le service militaire, expression possible du penchant à la mobilité géographique.**

S'il est facile d'affirmer que le service militaire est un facteur de mobilité géographique, il est plus délicat de rechercher les origines de cette propension au déplacement dont témoignent les soldats, plus souvent que les autres hommes. Autrement dit, cette mobilité des soldats est-elle due entièrement au service militaire ? Ne précède-t-elle pas souvent l'engagement ?

Pour apporter une réponse nette, il faudrait connaître pour chaque homme :

- 1) Son lieu de naissance ;
- 2) Son domicile habituel ou celui de ses parents au moment de l'engagement ;
- 3) Le lieu où il a conclu son engagement ;
- 4) Eventuellement, le lieu où il se retire après le service.

De plus, il serait souhaitable en cas de changements de domicile avant l'engagement de connaître :

- 1) La fréquence de ces changements de domicile ;
- 2) L'âge de la recrue au moment où s'accomplissent le ou les changements de domicile. Un changement de domicile subi dans la prime enfance n'a pas les mêmes conséquences psychologiques, la même valeur d'exemple que s'il se produit pendant l'adolescence ;
- 3) Surtout, il serait désirable de savoir si la recrue habite bien au domicile paternel au moment de l'engagement.

Or ces données ne sont que très exceptionnellement rassemblées. Les contrôles de troupes indiquent avec une certaine constance âge et lieu de naissance. Cependant, ce dernier n'est trop souvent mentionné qu'avec une exactitude relative, à cause de la négligence des officiers chargés du détail qui procèdent à l'enrôlement. Quant au domicile, on en rencontre rarement l'indication. Toutefois, les registres d'enrôlement des troupes de la Compagnie des Indes pré-

sentent avec régularité les renseignements : lieu de naissance et domicile de la référence familiale donnée obligatoirement par la recrue, le plus souvent le père, mais, à défaut de celui-ci, la mère ou encore un oncle, une tante, un frère, un beau-frère, une sœur, un cousin, ou même un parrain, un employeur ou un logeur. Enfin, on peut arriver à évoquer très approximativement le lieu d'enrôlement puisque ces hommes sont acheminés sur Lorient par groupes appelés suivant le lieu du rassemblement : « recrue de Paris », « recrue de Rennes », « recrue de Bordeaux ». Evidemment, le lieu de rassemblement n'est pas le lieu d'engagement. Mais l'indication n'est pas à négliger. Lorsqu'un homme né à Toulouse et dont le père habite cette même ville, fait partie de la recrue de Paris, il est vraisemblable qu'il avait déjà accompli un déplacement avant l'engagement.

Or on sait que les engagements se font plus fréquemment dans les villes que dans les villages mêmes. Les proies des recruteurs peuvent être des ruraux venus au marché, ce qui ne constitue pas à vrai dire une migration, ou plus fréquemment des jeunes campagnards, produits de l'exode rural, qui n'ont pas trouvé de travail à la ville. C'est notamment le cas dans les grandes villes et particulièrement à Paris. Par exemple, un grand nombre de Rouennais sont engagés à Paris même. Mais depuis combien de temps vivaient-ils à Paris ? Faute de connaître avec précision les lieux des engagements, il est à penser qu'on ne pourra étudier de manière quantitative les déplacements intervenus entre le lieu de naissance et le lieu d'engagement.

Par contre, les déplacements entre lieu de naissance de la recrue et domicile des parents au moment de l'engagement peuvent être abordés avec plus de chance. Les contrôles donnant à la fois ces deux indications sont très rares. J'ai pu toutefois voir de près les contrôles des régiments de Chartres-infanterie et la Reine-cavalerie en 1737, Chartres-infanterie et Forez-infanterie en 1763. Dans ces deux derniers, est également noté l'âge auquel la future recrue est arrivée au domicile indiqué. Cet âge varie entre 1 et 19 ans et, à cause du trop petit nombre de cas, on ne peut malheureusement pas tirer des conclusions. Deux autres contrôles, ceux des bataillons de milice de Cambrésis en 1730 et de Caen en 1761, peuvent être joints au dossier <sup>20</sup>.

Ecartons les cas de « turbulence urbaine », changements de paroisse au sein d'une même ville, qui sont très fréquents notamment à Paris. Les résultats de cette enquête sont assez discordants. Si l'on en croit les deux contrôles de 1737, la différence entre lieu de naissance et domicile serait le cas de 6,2 % et de 10,3 % des hommes, et dans les contrôles de 1763 de 1,3 % et 3,9 %. Les deux contrôles de milice donnent 33,4 % et 44,2 % ! Doit-on mettre en cause le soin variable avec lequel ces indications ont été relevées ? Pas exclusive-

---

20 *L'armée française...*, t. 1, p. 512-514.

ment. Les levées de milice ne s'effectuent pas toujours comme le voudraient les ordonnances, c'est-à-dire par le tirage au sort entre les garçons de la communauté. Les communautés rurales cherchent à tourner le sort en présentant un vagabond qu'elles ont acheté, ce qui explique le fort pourcentage des gens nés au-dehors parmi les miliciens considérés.

La mobilité géographique, avant le service, des hommes engagés dans les troupes réglées, apparaît bien moindre. Mais il est difficile de la comparer à celle des hommes ne s'étant pas engagés, car il faudrait considérer des hommes pris dans le même milieu géographique et social. Ces déplacements s'effectuent surtout dans le sens village-ville, mais le mouvement inverse n'est pas négligeable. Faute de mieux j'ai compté comme villes les localités *qualifiées telles par le dictionnaire d'Expilly*. D'une manière générale, ce sont les déplacements de village à village qui, dans le cas des régiments étudiés, sont les plus fréquents. Pour la milice, il n'en est pas de même. Les vagabonds qu'on engage dans les villages pour écarter frauduleusement le tirage au sort sont souvent d'origine urbaine. En 1761, si 36 villageois servent pour la ville de Caen, 36 Caennais servent pour les villages voisins.

Passons aux soldats de la Compagnie des Indes. Une enquête a été effectuée sur 1.010 hommes enrôlés du 15 août 1755 au 2 décembre 1756, c'est-à-dire à une époque de levées considérables où le recrutement de ces troupes ressemblait à celui des troupes royales<sup>21</sup>. Sur 434 ruraux, 102, soit 23,8 %, citent une référence familiale installée dans un lieu autre que celui de leur naissance. Sur 571 citadins, 102 également, soit 17,8 %, font de même. Les changements de ville à ville sont les plus fréquents : 77 cas. Puis viennent ceux d'un village vers une ville : 57 cas ; de village à village : 45 cas ; enfin ceux de ville à village : 25 cas. Mais les soldats habitent-ils bien tous effectivement chez la personne citée en référence ? Les références familiales citées sont d'ailleurs trop variées et mettent en cause autant la dispersion familiale que la mobilité géographique des parents des soldats. Si on s'en tient à la mobilité géographique des seuls pères des soldats, on obtient les résultats suivants : sur les 404 cas considérés, 67 pères n'habitent pas ou plus le lieu de naissance de leurs fils ; 27 ont changé de ville, 17 de village ; 12 sont allés d'un village vers une ville et 11 d'une ville vers un village. Il est difficile de comparer ces résultats relativement solides à ceux obtenus à partir des troupes royales. Il semble bien cependant que la mobilité des familles ayant fourni des soldats à la Compagnie des Indes soit supérieure à celle des familles ayant fourni des soldats aux troupes royales. Cela ne devrait pas surprendre, semble-t-il, car l'engagement dans les troupes d'outre-mer n'est pas précisément le fait de gens casaniers. L'exemple donné par

---

21 Cf. A. CORVISIER, *Les troupes de la Compagnie des Indes*, R.H.E.S., 1968.

les pères, si limité fut-il, n'aurait pas été perdu. A titre d'indication complémentaire, les mères veuves habitant une localité différente du lieu de naissance de leur fils sont 20,7 % (44 cas sur 212). Peut-être avaient-elles accouché chez leur mère comme cela semble s'être produit parfois ? Plus vraisemblablement, certaines s'étaient retirées chez leurs parents après le décès de leur mari. Quant aux mères veuves remariées, elles ont changé de domicile dans 9 cas sur 30.

Les registres d'enrôlement des recrues des troupes de la Compagnie des Indes permettent de voir quelle est l'importance prise par la dispersion géographique de la famille, celle-ci prise dans le sens large du mot. La différence de domicile, constatée comme il est dit plus haut, concerne 22,6 % des frères cités en référence (14 cas sur 62) et 20,7 % des oncles y compris les oncles par alliance (35 cas sur 124). Elle concerne également 33,3 % des sœurs célibataires (7 cas sur 21), 35 % des sœurs mariées (7 cas sur 20) et 57,9 % des tantes célibataires (11 cas sur 19). On remarquera sans surprise que le mariage est un élément constant de mobilité géographique et qu'il entraîne surtout le changement de domicile des femmes. Mais l'importance relative des changements de domicile affectant les sœurs et tantes célibataires suggère également la recherche d'un emploi, probablement d'un emploi domestique, facteur non moins puissant de mobilité. L'analogie des résultats obtenus pour les frères et les oncles inciterait à penser que dans le groupe humain, réuni par le hasard des engagements, que nous avons considéré, un homme sur cinq quitterait la localité du domicile où est né le soldat, pour une autre résidence. Ce n'est guère qu'une présomption, car le petit nombre de cas doit inciter à la prudence. De plus, il n'existe aucune certitude sur la personne à qui est imputable le changement de domicile survenu entre la naissance du futur soldat et son engagement. Il est possible que ce soit tout simplement le père du soldat.

Quelle est l'ampleur de ces déplacements ? Elle semble plus grande dans le cas des pères que dans celui des mères veuves. 4,45% des pères se sont déplacés vers un lieu situé dans une généralité non limitrophe, alors que c'est le cas de 2,35 % des mères veuves et qu'aucune mère remariée n'a dépassé la généralité limitrophe. Les frères, étant domiciliés dans une généralité non limitrophe de celle du lieu de naissance du soldat, sont dans la proportion de 4,8 % et les sœurs mariées dans celle de 5 %. Mais les femmes non mariées vont plus loin, puisque sont domiciliées dans une généralité non limitrophe : 14,3 % des sœurs et 10,5 % des tantes célibataires.

Si l'on s'en tient à la mobilité géographique et aux mouvements de dispersion familiale concernant la seule ville de Paris, on rencontre 87 cas. 81 sont relatifs à l'immigration parisienne et se décomposent ainsi : 23 cas concernent les pères, 15 les mères, dont 3 les mères remariées, 9 les frères, 12 les oncles, 8 les sœurs, dont 3 les sœurs mariées, 5 les tantes. Parmi ces diverses personnes, 16 viennent de la

généralité de Paris, 36 d'une généralité voisine, 21 d'une autre généralité et 8 de l'étranger. 53,1 % viennent d'une ville. 6 cas représentent l'émigration parisienne signalée par Robert Dauvergne<sup>22</sup>. L'attraction de Paris revêt une grande importance dans les familles qui fournissent les recrues aux troupes de la Compagnie des Indes. Il est vrai que les recruteurs de la Compagnie opèrent surtout dans la capitale. Il faut dire qu'ils y rencontrent un succès certain parmi les récents immigrés, puisque 81 sur 285 recrues vivant à Paris, soit 28,4 %, sont des Parisiens de fraîche date.

Du faisceau de renseignements de valeur inégale qu'apporte l'étude des registres d'enrôlement des troupes de la Compagnie des Indes, on peut tirer quelques conclusions prudentes et un bon nombre de présomptions, que seules pourraient étayer des études démographiques effectuées à partir des registres paroissiaux et comparant aux autres familles les familles ayant fourni des soldats. Il me paraît possible toutefois de proposer la vérification par ces sources des conclusions provisoires suivantes : la mobilité géographique est très grande dans les familles qui fourniront des soldats à la Compagnie des Indes, plus grande que dans celles qui fournissent des soldats aux troupes royales et probablement, dans l'ensemble, plus grande également que chez celles qui ne fournissent pas de soldats du tout. Non seulement cette mobilité géographique s'exprime par les mariages, mais encore elle est le fait de ménages qui changent de domicile plus fréquemment et aussi de membres qui à titre individuel se déplacent, notamment de femmes célibataires. La « surmobilité » géographique des familles fournissant des hommes au service d'outre-mer vient peut-être de la plus grande proportion de citadins de naissance qu'on rencontre dans les troupes de la Compagnie des Indes. Quoi qu'il en soit, il semble que le départ pour d'autres continents effraie moins les hommes à qui leur famille a donné des exemples de migrations même limitées.

Non seulement le service militaire ne peut être tenu pour responsable de toutes les migrations qu'il a facilitées, mais encore il me semble possible de dire que des migrations antérieures à l'engagement ont pu incliner les hommes aux formes les plus aventureuses de migration dont le service militaire donnait l'occasion. Ainsi la mobilité géographique des futurs déserteurs apparaît comme très grande. D'après les rôles de déserteurs de 1765, 33,8 % de ces hommes auraient été *recrutés* dans la généralité où se trouve leur lieu de naissance, 24,8 % dans une généralité voisine et pas moins de 40 % dans une généralité éloignée. Dans ces 40 % comptent des étrangers. Ces proportions sont de beaucoup supérieures à ce que l'on observe à l'égard de l'ensemble des recrues. Il semble évident que la désertion soit plus fréquente chez les vagabonds que chez d'autres. Mais sans

---

<sup>22</sup> *Etudes de la région parisienne*, juil.-déc. 1961.

aller jusqu'au vagabondage, l'habitude des déplacements est également un facteur de désertion<sup>23</sup>.

Enfin rappelons le cas de ceux qui, partis sur les navires de la Compagnie des Indes, semblent se fixer dans une colonie. Ce sont plus fréquemment des citadins que des campagnards. Ils représentent 5,9 % de l'ensemble des citadins et seulement 2,8 % des ruraux. En outre, dans environ trois cas sur quatre ils appartiennent à des familles où se sont déjà produits des déplacements.

L'évocation de la mobilité géographique dans les familles ayant fourni des soldats permet de mieux apprécier le rôle du service militaire comme facteur de mobilité géographique. Il permet de ramener à des proportions plus raisonnables la fréquence du déracinement provoqué par le passage dans les troupes et rend explicable le fait que la plupart des hommes sont rentrés chez eux ou dans des localités peu éloignées de leur lieu d'origine. Le service militaire aura été pour eux l'occasion d'une migration temporaire. Cependant, il est pour un certain nombre l'occasion d'une migration définitive. Or si parmi ces migrants définitifs la proportion des gens déjà habitués aux déplacements est grande, il y a aussi tous les autres qui ne sont pas revenus au pays parce que le service militaire leur avait donné la possibilité, recherchée ou non, de s'établir ailleurs<sup>24</sup>.

André CORVISIER,

Professeur à la Faculté des Lettres  
de l'Université de Rouen.

---

23 *L'armée française...*, t. 2, p. 740.

24 La liste des problèmes abordés ici n'est pas limitative. Il conviendrait par exemple de comparer, plus que je n'ai eu l'occasion de le faire, la carte du recrutement et celle de l'émigration. D'après quelques cas, il m'était apparu qu'elles ne se superposaient pas. (*L'Armée française...*, t. 1, p. 441). Sans doute devrait-on préciser cette conclusion.

## POUR UNE CONCEPTION FONCTIONNELLE DE L'HISTOIRE <sup>1</sup>

N.D.L.R. — Nous avons hésité à classer cet article dans la rubrique *Information pédagogique* encore qu'il traite de problèmes particuliers à l'enseignement de l'histoire, et nous nous sommes résolus à le publier dans la rubrique *Information scientifique* en raison de l'intérêt qu'il présente touchant la méthodologie de la vision historique : problème auquel nul historien n'est étranger.

Au surplus, se trouve démontrée ici la liaison nécessaire entre la science qui se fait et la science qu'on enseigne.

### INTRODUCTION.

« Monsieur, à quoi ça sert l'histoire ? ». Cette question, aussi banale que directe, reste généralement, sinon toujours, sans réponse satisfaisante pour l'étudiant qui, tôt ou tard, pour quelque raison que ce soit, est amené à se la poser et à en demander la réponse à son professeur. Pourtant, il importe de donner à cette question une réponse valable le plus tôt possible ; sinon, à mesure que s'ancreront de plus en plus profondément l'insatisfaction et l'insécurité de tous face à l'histoire, on finira par se rendre compte, à l'occasion de la réforme scolaire, que la place tenue actuellement par l'histoire est liée à *la tradition et à un privilège d'ancienneté* plus qu'à un droit justifié.

Malheureusement, ceux qui sont les plus intéressés à l'histoire et, par conséquent, les plus aptes à relever le défi, sont trop souvent les *moins conscients de la gravité de la situation* <sup>2</sup> et, au lieu de chercher sérieusement et modestement à « re-situer » l'histoire dans l'ensemble du savoir, ils se contentent de commencer leur interrogation (quand ils

---

1 Ce texte ne constitue qu'un condensé dans lequel ont été supprimés presque totalement les références, les preuves et les exemples qui devraient normalement accompagner les affirmations qui le composent. Les sources générales des idées qui y sont exposées sont toutefois citées à la fin, et il serait sûrement profitable d'y jeter un coup d'œil avant d'entreprendre la lecture de l'article proprement dit.

2 N'est-il pas curieux, et inquiétant en même temps, qu'on laisse paisiblement aux historiens consacrés, rendus à la fin de leur carrière, le soin de définir la science historique, comme s'il s'agissait là d'une sorte de plaisir sénile ? Encore heureux quand il ne s'agit pas alors d'un recueil d'articles ou d'une série de chapitres plus ou moins liés entre eux et se présentant au lecteur sous les apparences d'un bilan, sinon d'une autobiographie ! Chacun présente ainsi sa conception de l'histoire, plus ou moins idéalisée selon les cas, sans jamais tenter une remise en question fondamentale des postulats sur lesquels s'appuie l'histoire telle que pratiquée et enseignée. Ce dilettantisme rempli d'assurance est criminel chez des personnes qui s'empressent d'accorder à l'histoire le titre de science.

s'interrogent...) à partir du postulat suivant : l'histoire est utile, indispensable, puisqu'elle existe et qu'elle a duré. Or, ce genre de postulat — même dans les cas où il reste inconscient — n'est-il pas typique de l'attitude « whig » devant une situation quelconque ?...

Pourtant, deux problèmes majeurs se posent à l'histoire et à son enseignement, à quelque niveau scolaire que ce soit. Le premier provient du fait que la définition de l'histoire, celle de son objet *spécifique*, à force d'être esquivée ou prise pour acquise, a été oubliée par l'immense majorité des historiens, en pratique sinon en théorie, et cela au moment même où la place de l'histoire dans la culture est réellement menacée, non seulement par la concurrence des sciences sociales mais par la désertion de *son public*<sup>3</sup>. Quant au second problème, il est encore plus grave et plus urgent à régler à court terme : il réside dans l'absence quasi totale de *cohérence entre les définitions même les plus valables de l'histoire et de ses objectifs, et les programmes et les méthodes de travail et d'évaluation*.

Le but de ce qui va suivre est d'apporter les éléments d'une solution à ces deux problèmes, en essayant d'éviter les deux écueils contre lesquels ont échoué pratiquement tous les théoriciens contemporains de l'histoire : l'enthousiasme du spécialiste et (ou) les habitudes historiographiques.

La première partie de ce texte aura donc pour objet de définir aussi clairement et précisément que possible l'*objet propre* de la connaissance historique, de façon à en dégager l'*objectif spécifique* dans le cadre de l'enseignement.

La seconde partie sera une tentative pour déduire les conséquences logiques de ces définitions au niveau des programmes, des méthodes de travail et des moyens d'évaluation.

## **I. L'HISTOIRE : OBJET, OBJECTIF, OBJECTIVITE**

### **A. L'objet de l'histoire**

La tendance des sciences humaines, notamment, est de se définir tout d'abord et de se placer ensuite dans le cadre des autres connaissances, moins en s'opposant à elles qu'en prenant une attitude impérialiste et envahissante. Personne n'ignore à quelles excentricités cette façon de procéder a conduit les historiens : non seulement ils ont annexé progressivement toutes les sciences, de la psychologie à la chimie, en en faisant des servantes que l'on condescend à baptiser du nom de « sciences auxiliaires », mais ils en sont venus à accorder à l'histoire une mission de synthèse des sciences de l'homme (et, indirectement, des sciences de la nature).

---

3 Mis à part les « curieux » ; voir plus loin à ce sujet.

Pourtant, l'évolution qui a conduit jusqu'à cette conception les historiens les plus avancés de notre époque est *bien logique et explicable par l'évolution même de la connaissance historique*. Il serait trop long de l'exposer ici. Mais ce qui en ressort de plus remarquable, en regard des intentions de ce texte, est qu'au lieu de s'épurer, de se spécifier, de s'identifier plus clairement à mesure que naissaient ou se séparaient d'elle des champs de connaissance aujourd'hui autonomes, *l'histoire a eu tendance à se gonfler de ces nouvelles perspectives*. Il est paradoxal que l'histoire tente de devenir totale, globale, au moment même où les connaissances se multiplient en quantité et en champs d'activité. Il ne faut pas *confondre synthèse et superficialité, culture et éparpillement*.

Cette déviation évidente de la définition de l'histoire tient en partie à sa définition la plus courante : *l'histoire est un récit* (qui comprend, dans les meilleurs cas, l'explication des faits rapportés), *dont l'objet est le « passé »*. Même les historiens qui se sont plu à souligner l'indissolubilité du présent et du passé ont continué à écrire des ouvrages portant sur des périodes plus ou moins lointaines dont le lien avec le présent est pratiquement introuvable.

Or, fait troublant, il s'est trouvé que des économistes, des sociologues, etc., se sont mis à leur tour à étudier le passé : qui, alors, fait ou doit faire, par exemple, l'histoire économique ? A cette question fort suggestive, on se contente, le plus souvent, de répondre par une attitude de coexistence pacifique, en admettant que l'historien comme l'économiste puissent devenir aussi compétents dans ce domaine, en arguant que le nombre de chercheurs est bien limité, etc. Mais le danger du maintien d'une telle attitude ne réside pas tant dans le fait qu'elle ne peut survivre qu'aux dépens des historiens, mais surtout qu'elle nuit à l'histoire elle-même, puisqu'elle renonce alors au monopole du seul objet qu'elle se soit donné, le *passé*. Se rabattre sur la vocation synthétique de l'histoire constitue un bien mauvais calcul et ne peut conduire qu'à une impasse : où trouver en effet des historiens suffisamment multidisciplinaires ? Et dans le cas d'équipes interdisciplinaires, quel est le rôle propre de l'historien, si l'on suppose que, intéressés au passé, les autres spécialistes ont le minimum de formation requis pour se débrouiller avec des documents anciens ?

Ceci est loin d'être un faux problème, ou un sujet qui doit être abandonné aux chapelles universitaires : lorsqu'on parle d'un enseignement intégré des sciences de l'homme au niveau secondaire, par exemple, il est de la plus grande importance de voir en quoi l'histoire se distingue des autres sciences et quel est son apport particulier, irremplaçable, à l'étudiant. L'histoire doit donc se définir par rapport aux autres sciences humaines, et même, par rapport à l'ensemble des connaissances, et non en vase clos.

1. Il n'est peut-être pas superflu de rappeler tout d'abord que l'histoire est *une connaissance scientifique* : de même que toutes les

sciences de l'homme et de la nature, elle a pour objet de découvrir le Vrai, et elle doit, par conséquent, *tendre vers l'objectivité*, en utilisant une *approche rationnelle* du type de réalité qu'elle étudie. L'histoire n'est pas un art ; sa méthode est la méthode scientifique (il ne faut pas confondre l'imagination qui suscite une *hypothèse*, et celle qui sert à transfigurer la réalité), et la première qualité d'un texte historique n'est pas son élégance, mais sa clarté, comme pour tout texte scientifique.

Quiconque a enseigné l'histoire reconnaîtra la pertinence de cette mise au point. Car le professeur doit généralement lutter, sur deux plans, contre une approche ascientifique de l'étude historique.

a) Il y a, d'une part, cette tendance inévitable, mais dangereuse, de s'imaginer que dès que l'on parle d'hypothèse ou d'interprétation, on laisse le champ libre à la fantaisie individuelle, aux « opinions personnelles ». Sans nier le rôle primordial que constitue une approche globale, sensible, d'une réalité dans le développement d'une science, il faut *éviter de confondre une opinion* (qui peut accéder au rang d'hypothèse de recherche) et une *conclusion scientifique*, cette dernière ne pouvant être que l'aboutissement de l'application de la méthode scientifique. En ce domaine, l'histoire a la même responsabilité que n'importe quelle autre discipline scientifique : garder un juste équilibre entre la place accordée à l'explication et le récit agencé à partir des faits tels que les documents les rapportent ; l'étudiant moyen a plutôt tendance à osciller entre deux extrêmes : la cueillette plus ou moins systématique de faits et l'expression d'opinions personnelles.

b) Mais une attitude plus insidieuse, parce que moins perceptible au premier coup d'œil, menace très souvent, d'autre part, l'acquisition d'une véritable approche scientifique de l'histoire ; plus, *elle constitue un réflexe proprement non historique* (au sens où sera défini plus loin l'objet de l'histoire). Il s'agit de ce qu'on pourrait appeler la *conception esthétique de l'histoire*. Son emprise est tellement forte et répandue que c'est grâce à elle que l'histoire se vend si bien dans un monde où le rejet et l'oubli des traditions sont des actes haut cotés (popularité croissante des volumes, films, conférences historiques, curiosité pour un passé séduisant que Guy Breton et Henri Guillemin, entre autres, ont habilement exploitée...). Il est même fort possible qu'une bonne partie des historiens et professeurs d'histoire soient venus à elle parce qu'ils « aimaient le passé », à des degrés et sous des formes diverses, autant sinon plus que le présent.

On pourrait définir cette conception esthétique de l'histoire comme le fait de *considérer le passé comme un ensemble d'images, de représentations s'adressant à l'imagination et, par elle, à la sensibilité*. Le passé prend alors une *valeur artistique* ; or, par essence, l'émotion artistique est hors du temps et du réel, l'art consistant précisément à transfigurer le réel, en même temps qu'il prend un caractère d'absolu,

d'éternel, d'intemporel. C'est ce côté nouveau, curieux, différent, en quelque sorte irréel que certains peuvent trouver dans l'histoire comme d'autres le trouvent dans la science-fiction.

Le cas le plus intéressant de cette confusion entre l'art et l'histoire se trouve dans le musée : les œuvres d'art qu'on y range sont aussi bien des chefs-d'œuvre que des objets rares (une amphore grecque, un manuscrit médiéval, une lampe à l'huile du XIX<sup>e</sup> siècle, etc.) ; de même que dans un magasin d'antiquités, l'amphore ou la lampe ne sont pas alors considérées comme des témoignages d'un genre de vie inscrit dans une évolution, à une étape donnée d'une civilisation, mais plutôt comme de « *belles choses* ».

Cette situation trouverait, elle aussi, son explication dans les origines mêmes de l'histoire ; qu'il suffise simplement de faire remarquer qu'il y a *bien peu de temps que l'histoire s'est décidément affranchie de la littérature* (le récit n'est-il pas encore son armature centrale, dans bien des cas?), et que *c'est probablement le romantisme bien plus que son utilité spécifique, qui a sauvé l'histoire de la débâcle*.

Naturellement, il est tout à fait légitime d'aimer le passé, de même qu'il n'est pas question de critiquer celui qui aime la chimie, le hockey ou la musique : c'est alors une affaire de *goût*, tenant à la sensibilité de chaque individu, et par conséquent indiscutable sur ce plan. Mais l'enseignement n'a pas pour but de satisfaire ni même de développer des préférences individuelles : si l'histoire, la chimie, le hockey et la musique peuvent faire partie intégrante d'un programme scolaire, c'est dans la mesure où ils concourent à la formation de l'étudiant, selon les possibilités propres à chacune de ces disciplines. De sorte qu'un cours d'histoire où *l'on viserait d'abord à plaire*, à intéresser les étudiants (mais les Guillemin sont rares...), n'aurait pas rempli sa fonction éducative. Cela ne veut pas dire qu'un cours d'histoire ne doit pas être intéressant : mais l'intérêt, probablement indispensable pour faire passer la connaissance, *doit être fondé sur la nature même de l'histoire*. L'intérêt artificiel qui peut naître de l'« emballage » (un excellent conteur, habile à manier les images verbales ou réelles, utilisant au maximum les rapprochements avec l'actualité) peut faire en sorte que l'étudiant retienne beaucoup et avec plaisir ; mais à plus long terme, cet étudiant n'aura gardé qu'une vue bien déformée de l'histoire ; à la limite, le passé ne sera pour lui qu'un ensemble d'images d'Epinal animées, devenant alors intemporel et répondant aux mêmes besoins que l'art ou le roman.

L'histoire doit donc toujours être présentée comme une *forme de connaissance scientifique*. Il n'est pas inutile d'ajouter aussi que, comme toutes les sciences humaines, elle est *plus difficile* que n'importe quelle science de la nature. Toutes proportions gardées, il est évident que l'objet d'une science physique est beaucoup moins complexe que celui des sciences humaines, lesquelles doivent *appliquer une méthode comparable à un être intelligent et libre*.

Cette différence explique à la fois le retard marqué des sciences de l'homme sur celles de la nature, et le préjugé presque universellement répandu que les premières sont plus faciles (il n'y a qu'à constater le fait que bien des « convertis » aux sciences humaines ont échoué en sciences physiques). En tant que sciences, les sciences humaines exigent une rigueur intellectuelle comparable aux sciences physiques ; mais parce que humaines, *elles nécessitent dès le début un degré d'imagination et de compréhension globale qui n'est nécessaire que plus tard dans les autres.*

2. Quelle est la place de l'histoire dans les sciences de l'homme ? Au sens strict, et cela est très important à noter, *l'histoire n'est pas une science humaine*, ni même une science par elle-même, lui permettant de tenter une explication d'une réalité présente par ce qui l'a précédée. *Son objet n'est pas le passé, mais le temps.*

Pour bien saisir le sens et la portée de cette définition de l'histoire et de son objet, il est indispensable de se rapporter à la notion de civilisation présentée par Fernand Braudel. Une civilisation étant toujours « un certain passé vivant », il faut l'étudier sous deux angles différents, *l'angle synchronique et l'angle diachronique*. Or, le premier est précisément la perspective adoptée par les différentes sciences de l'homme, lesquelles, en étudiant les différents aspects structuraux d'une civilisation quelconque correspondant à leur objet propre, les analysent en faisant abstraction de leur situation dans le temps.

L'objectif visé par les différentes sciences humaines est en effet de définir les phénomènes correspondant à leur objet de spécialisation, de les décrire, de les classer, d'en expliquer le fonctionnement interne aussi bien que les mécanismes des relations avec d'autres types de phénomènes, de façon à en arriver à une théorie d'ensemble. Les observations et les applications d'une science humaine sont, dans la majorité des cas, faites sur le présent ; mais même dans les cas où les chercheurs s'aventurent dans le passé, ce sont des *situations*, des états qu'ils cherchent à connaître et à expliquer. En d'autres termes, les sciences humaines sont *intemporelles* par nature. C'est ainsi que, par exemple, le politologue peut être amené à appliquer les « principes » de la théorie des groupes de pression aussi bien au gouvernement américain actuel qu'à celui de Louis XIV, ou encore, que l'économiste peut analyser le système monétaire canadien en 1970 ou celui de la Nouvelle-France en 1740. Ce genre d'études relève parfaitement de leurs compétences respectives, et non de celle de l'historien.

Car *l'objet de l'histoire, c'est le temps*, le fait du changement (plus ou moins rapide) et de la permanence ; ou, si l'on préfère, c'est non pas le passé, mais *le présent* en tant que moment situé dans le temps et, de ce fait, résultat d'une évolution. Ce qui est proprement historique, dans l'étude du système monétaire canadien actuel, par exemple, c'est de

décrire et d'expliquer ce qu'il est aujourd'hui par les différentes étapes par lesquelles il est passé, en en montrant aussi bien les modifications que les traits permanents, tout en faisant bien sentir les rythmes (vitesse, inégalités) de son évolution. Cette perspective temporelle, cet angle diachronique, ajouté à n'importe quel aspect d'une civilisation quelconque, à un moment donné de son évolution (à un certain « présent »), c'est celle qu'adopte l'histoire ; c'est en cela qu'elle se distingue des sciences humaines dont elle constitue une sorte de complément.

Il est maintenant facile de comprendre comment on peut dire à la fois que l'histoire n'a pas un objet du même type que celui des sciences humaines, et qu'elle a une vocation de synthèse en ce sens que son objet englobe tous ceux des autres sciences humaines, de la géographie à la psychologie, en passant par l'économie et par la musicologie. La distinction entre l'histoire et les sciences humaines ne se fait pas sur le même plan : ce n'est pas à elle d'étudier, une par une, les « économies successives » qui sont à l'origine d'une économie contemporaine ; son rôle est plutôt de montrer et d'expliquer le lien qui les relie entre elles jusqu'à nos jours. Il est donc plus que temps de faire disparaître cette confusion entre l'histoire et le passé et d'admettre, même si cela semble paradoxal, qu'il n'y a d'histoire que du présent (ou, en général, d'un certain « présent » plus ou moins éloigné)... et d'agir en conséquence.

Certains verront là l'expression d'un utilitarisme bien terre à terre ou dangereux. On pourrait répondre à la première objection que l'histoire serait bien la seule connaissance dont l'unique vertu serait d'éteindre la soif de curieux impénitents ou de chercheurs désintéressés ; dans ce cas, que fait-elle à l'école ? Quant au danger qu'une telle pratique de l'histoire peut entraîner, disons, d'une part, qu'il est bien moindre que l'impression que peut laisser un ouvrage sérieusement documenté, mais dont le sens n'est jamais avoué (aucun historien n'oserait nier aujourd'hui que son interprétation comme ses sujets de recherche sont dictés en bonne partie par ses préoccupations actuelles — il n'y a qu'à regarder le cas de l'interprétation globale de l'histoire des Canadiens français, où s'affrontent deux thèses dont dérivent, si elles ne sont pas à leurs sources, les options fédéralistes et indépendantistes) ; d'autre part, à force d'écarter les historiens de la compréhension historique de leur propre temps, le risque est bien plus grand de laisser la porte ouverte aux doctrinaires qui prendront dans le passé ce qui fera leur affaire.

Le grand tort de l'histoire, c'est de n'aider à peu près jamais à « mieux voir » (Valéry), à mieux comprendre notre époque, sous une dimension qui manque singulièrement dans un monde en évolution rapide. Que l'étude du système monétaire romain ou de la configuration des classes sociales en Amérique coloniale soit importante à connaître, cela semble difficile à contester a priori (bien que, remarquons-le, ce genre

de recherche relève en fait des sciences sociales) ; qu'un ouvrage portant sur l'évolution constitutionnelle du Canada soit utile, nul ne le niera. Mais il est beaucoup trop rare qu'un ouvrage d'historien vienne répondre à une question posée au présent ; malgré tout le mal qu'on a pu dire depuis un demi-siècle de la conception « scientifique » de l'histoire, pratiquement tous les historiens continuent à agir comme si les faits et l'explication de leur enchaînement suffisaient à en faire autre chose pour leurs contemporains qu'une plaisante lecture, instructive mais peu formatrice, à moins que le lecteur puisse lui-même faire l'effort de dépasser le contenu du livre.

Ce qui fait l'utilité et la vogue des diverses sciences humaines, c'est l'actualité de leur objet. Et pourtant, dans un monde en état d'accélération constante, leurs conclusions doivent être sans cesse revues et corrigées, et une histoire bien comprise serait d'une bien plus grande utilité face aux changements et aux inquiétudes qu'elles provoquent. L'intérêt naturel de tout être humain pour le présent n'est pas un vulgaire caprice auquel l'histoire enseignée ne devrait pas s'abaisser à consentir : il suffirait d'en donner pour preuve le fait que la quasi-totalité des étudiants préfère les périodes historiques les plus rapprochées de notre époque ; car ce n'est pas 1914 ou 1945 qu'ils veulent comprendre, mais 1970.

Il faut faire attention de ne pas confondre l'explication du présent par le passé avec les rapprochements ou les comparaisons entre l'actualité et quelque situation passée : quand ils sont faits scientifiquement, ces rapprochements appartiennent aux diverses sciences humaines, puisqu'ils sont essentiellement synchroniques, sortis du temps (on n'explique pas comment la Révolution française a pu influencer la révolution russe lorsqu'on essaie de démontrer et d'exposer le mécanisme de chacune, leurs ressemblances et leurs différences) ; mais à un niveau inférieur, de telles comparaisons peuvent relever de la plus haute fantaisie et sont, par conséquent, bien plus dangereuses qu'efficaces. L'histoire décrit et explique l'évolution entre deux points, la succession des événements dans le temps, et non par-dessus ou en dehors du temps.

Et la méthode historique ? Ce qu'il est convenu d'appeler la méthode historique n'est au fond qu'un assemblage de techniques, d'une part, et d'esprit critique, d'autre part ; et si les premières varient inévitablement selon l'âge et la provenance de la documentation, le second doit être commun à toute recherche véritablement scientifique. Si les techniques de recherche peuvent varier, cela tient bien moins à la nature de la connaissance qu'à l'époque étudiée.

L'objet véritable de l'histoire n'est pas le passé, *mais le temps*, (incluant aussi bien le passé que le futur) ou, d'une autre manière, le présent considéré comme un moment particulier de l'évolution temporelle. Le fait de ne pas l'avoir compris suffisamment (et surtout de

ne l'avoir pratiquement jamais appliqué) a été désastreux : non seulement, par exemple, des adultes n'ont retenu de l'histoire que *des images, des « histoires »*, sans y voir la moindre relation avec le présent (sauf celles qu'on aura pu leur inculquer de force), mais même des historiens reconnus s'avèrent incapables de se détacher de leur subjectivité spontanée dès qu'ils ont à interpréter le présent ; chez tous ces gens, l'histoire *n'a alors servi en rien à « mieux voir »*.

## B. *L'objectif de l'histoire.*

Ceci nous amène à définir *l'objectif spécifique* de l'histoire, objectif qui doit nécessairement découler de son objet lui-même, c'est-à-dire l'acquisition de la perspective temporelle, de ce qu'on pourrait appeler le « *réflexe historique* » face à une situation présente ; en d'autres termes, c'est faire en sorte que l'étudiant ou le lecteur, devant n'importe quel événement ou n'importe quelle situation actuelle, acquière l'habitude de le (ou la) replacer dans le temps, de l'aborder dans une perspective diachronique ou, si l'on préfère, faire en sorte qu'il *devienne plus sensible à la quatrième dimension*.

C'est là *l'unique* objectif propre à l'histoire, et c'est dans la mesure où d'autres s'y rattachent qu'ils peuvent être considérés comme objectifs de l'enseignement de l'histoire. C'est donc à ce but premier que doivent se rattacher les différentes catégories d'objectifs décrites dans la « taxonomie ». Il ne peut être question ici d'en faire l'application systématique à l'histoire : non seulement cela demanderait du temps, de la place, et, surtout, des études plus approfondies, mais il faudrait d'abord s'assurer qu'il y a un minimum de consensus autour de l'objectif tel que défini ici (et, par conséquent, de la notion de l'histoire qui en est la source). C'est pourquoi les lignes qui suivent ne sont que le développement, dans quelques directions générales, de la définition de cet objectif.

Quelles *connaissances* doit acquérir l'étudiant en histoire ? La réponse la plus précise et la plus juste qu'on puisse donner à une telle question est, d'une part, que l'étape de l'acquisition de connaissances est indispensable pour toute activité intellectuelle, mais que, d'autre part, toutes les connaissances requises et communiquées à l'étudiant doivent être *entièrement subordonnées à l'objectif principal*, tant au niveau des faits qu'à celui de la méthodologie.

Mis à part la curiosité et l'encyclopédisme historiques, aucun nom, aucun fait, aucune date n'a en soi de valeur ou d'intérêt historique ; on répondra, bien sûr, qu'il y a longtemps que les historiens ont réalisé qu'un fait n'est historique que dans la mesure où il se raccroche à une hypothèse, et que son importance est relative à son influence sur le ou les aspects concernés : à la limite, aucun fait passé n'est historique ou, si l'on préfère, ils peuvent tous le devenir selon les questions posées au passé. Pourquoi alors les manuels et les volumes d'histoire

apparaissent-ils toujours comme des narrations de faits plus ou moins liés entre eux par des liens de causalité ? Pourquoi est-il extrêmement rare qu'un historien révèle clairement non seulement son hypothèse de recherche, mais ses critères ? Pourquoi, surtout, les programmes scolaires sont-ils fondés sur un contenu où les faits sont pratiquement les seules choses qu'on semble vouloir communiquer ? Si l'histoire est une explication diachronique du présent, c'est sur les problèmes ou situations à étudier que les programmes devraient être centrés.

Ceci ne veut pas dire qu'on doit supprimer toute chronologie de l'histoire ! L'organisation (plutôt que le récit) chronologique des événements reste à la base de toute explication historique ; mais ce qu'il faut bien comprendre, c'est que les faits passés, dans l'ordre où ils se sont produits, ne sont historiques et importants en histoire que s'ils sont conséquents avec l'hypothèse interprétative dont ils sont le support. Bien sûr, on peut faire mémoriser la chronologie des faits communément jugés importants, mais même dans les cas où cela donnerait un cadre chronologique élémentaire à l'étudiant, il n'en acquerrait pas pour autant le sens de la chronologie.

Ces remarques nous conduisent au niveau de l'acquisition d'une méthodologie. En tant que science par sa méthode, l'histoire ne procède pas autrement que les autres : elle ne fait qu'*appliquer à son objet les principes de la méthode scientifique*. Cette application pourrait se décrire par les étapes suivantes d'une recherche historique. 1) Prise de conscience et description de la situation actuelle sous un point de vue particulier ; 2) formulation d'une question posée à l'évolution : depuis quand cette situation existe-t-elle, pourquoi a-t-elle changé et comment ? 3) formulation d'une hypothèse visant à expliquer les faits ; 4) vérification de l'hypothèse à partir des faits ; 5) formulation d'une conclusion venant confirmer, infirmer ou nuancer l'hypothèse à la suite de sa vérification.

Il importe d'insister en particulier sur le double aspect de toute recherche scientifique en histoire, en l'occurrence, d'une part, la recherche et la description des faits, fondées, comme dans toute science, sur des documents (écrits, visuels, auditifs, etc.) ; d'autre part, leur explication à partir d'une hypothèse perpétuellement confrontée aux faits de façon à s'y ajuster, à s'y soumettre, à y « coller ». Il serait dommageable d'appuyer inconsidérément sur l'un ou l'autre de ces points, au risque de verser ou bien dans la philosophie de l'histoire, ou bien dans l'accumulation de documents.

L'apprentissage de la méthode scientifique n'est pas réservé à l'histoire, et ce n'est pas, en soi, un objectif propre à cette dernière qui n'en constitue qu'un terrain particulier d'application. L'histoire n'a pas comme objectif premier de développer l'esprit critique, sinon comme conséquence et moyen d'acquisition du réflexe historique.

Les faits et la méthode scientifique appliquée à l'histoire doivent donc être subordonnés à l'acquisition de ce réflexe historique (et du réflexe scientifique à travers lui). Après tout ce qui a été dit de l'objet de l'histoire, il n'est pas nécessaire de s'étendre sur cette idée, d'autant plus que son développement est étroitement lié aux programmes et aux méthodes qui doivent en découler.

L'histoire doit-elle déborder le terrain de l'explication et pénétrer celui des valeurs ? Terrain très glissant que l'histoire en particulier, mais aussi que la plupart des sciences humaines ont tendance à éviter systématiquement. Comme si connaissance et action n'allaient pas de pair, comme s'il était possible qu'un savoir n'entraîne pas l'individu à des attitudes, à des gestes, à des prises de position. On pourrait d'ailleurs se demander ce que vaut une éducation où l'on se refuse à pousser jusqu'à leurs conséquences pratiques les conclusions des sciences qu'on y enseigne ; en fait, on trouve tout à fait normal d'agir ainsi en sciences physiques — on table même là-dessus pour y intéresser les étudiants. Or, une histoire véritable, en plaçant les phénomènes contemporains dans une continuité, ne peut faire autrement que de laisser entrevoir les possibilités d'avenir ; de sorte qu'elle porte inévitablement à l'action celui qui veut modifier ou accélérer le cours naturel des événements.

Non que l'histoire, pas plus que n'importe quelle autre science, soit porteuse de valeurs, sinon qu'elle soit une recherche de la Vérité. Mais cette vérité, selon la nature et les besoins des individus, aboutit à plus ou moins long terme à l'action ; *mieux comprendre le monde dans lequel nous vivons*, grâce à l'histoire, cela signifie nécessairement porter des jugements de valeur sur lui et, probablement, agir en conséquence. Il est donc infiniment préférable de voir ses jugements et ses activités conditionnés par un esprit éclairé que par l'ignorance, le conservatisme naturel ou la peur, malgré tout le danger que peut sembler comporter une connaissance imparfaite ; cette dernière a au moins l'avantage de pouvoir être complétée, avancée, corrigée, tandis qu'un préjugé reste, ou disparaît brusquement pour être remplacé par un autre <sup>4</sup>.

On s'est parfois plu à souligner que l'histoire, en élargissant l'expérience historique individuelle, permettait d'acquérir *le sens du relatif*. Ceci est fondamentalement vrai : en permettant à l'individu de prendre ses distances par rapport au présent, de situer son époque par rapport

---

4 Non seulement une véritable formation historique peut assagir les révolutionnaires par tempérament, les amateurs de changement pour lui-même, mais rendre progressistes les tempéraments les plus conservateurs, en leur découvrant la vraie nature de leurs préjugés ; l'habitude, l'ignorance et la peur, plutôt que des principes fondés sur la raison. Si l'histoire, plus que les sciences sociales, a pu être considérée comme doctrinaire assez fréquemment, cela est probablement dû à des pratiques qui tiennent moins de la science que de son lourd héritage qui la lie à la littérature et à la morale.

à l'évolution, au changement, l'histoire l'amène nécessairement à une vraie prudence et à une distinction entre ce qui relève de l'habitude, de la tradition, des préjugés, et ce qui correspond à des valeurs réelles (ce qui est bien différent du relativisme ; d'ailleurs, le rejet ou l'absence d'échelles de valeurs est impossible).

Au risque de choquer, on peut donc affirmer que l'histoire a une fonction morale : non pas, naturellement, qu'elle doive servir à illustrer des principes ou des doctrines, mais dans le sens où toute connaissance conduit, qu'on le veuille ou non, à des actes. Ce qui signifie par conséquent que *l'histoire doit cesser de se considérer comme une pure connaissance désintéressée ou même comme un moyen de former l'intelligence, et reconnaître, en quelque sorte, son utilité pratique*. Une telle attitude sera bien plus saine.

### C. *L'objectivité en histoire.*

La question de l'objectivité en histoire est fort controversée depuis que les historiens se sont rendu compte que les faits historiques ne constituaient pas par eux-mêmes l'histoire et qu'ils étaient le résultat d'un choix.

Sans remonter trop loin dans l'historiographie, il est facile de comprendre que la conception scientifique de l'histoire était naturelle et pratiquement inévitable tant qu'il s'est agi d'étudier l'antiquité et le moyen âge : la rareté et la disparité de la documentation rendaient pensable, sinon possible, la « reconstitution » du passé « comme il s'est passé », à la façon dont on construit un casse-tête, en rassemblant et en ordonnant les morceaux. On pourrait pourtant montrer que, même dans cette éventualité, l'historien choisissait parmi les documents les renseignements qu'il jugerait lui être utiles ; mais, même dans l'hypothèse où il aurait systématiquement tout conservé, il n'en reste pas moins qu'il classait, ordonnait, donnait un sens, interprétait ces faits « bruts », tout comme le faisaient d'ailleurs les contemporains des événements qu'il analysait (et tout comme nous le faisons nous-mêmes pour ceux qui se déroulent à notre époque).

Comment parler d'objectivité lorsqu'on sait la part du sujet-historien qui choisit, classe, interprète les faits, et toutes les influences qui orientent ces opérations (personnalité, milieu, époque) ? Le balancier a donc fini par atteindre l'autre extrémité : on a prétendu, ou bien que toutes les interprétations se valaient, ou bien que toute interprétation était bonne, pour un moment et un lieu donnés.

Mais avant de répondre à une telle question, il n'est pas inutile de rappeler certaines évidences : l'erreur existe et, conséquence logique, il faut reconnaître l'existence de la vérité. Et pour ceux qui hésiteraient à accepter ces considérations, qu'il suffise de faire remarquer que l'existence de la vérité (et de l'erreur) est ultimement révélée, de

toute façon, par le succès (ou l'échec) des actes qui en résultent. Qu'est-ce qu'une science, en effet, sinon un moyen de découvrir la vérité ? Qu'est-ce que la méthode scientifique, sinon le chemin à suivre pour guider l'intelligence afin d'y parvenir ? Ceux qui croient impossible l'objectivité en histoire (ce qui est vrai si, et seulement si, l'on entend par là l'objectivité totale, définitive, complète) et qui soutiennent que toutes les interprétations se valent et que ce n'est qu'une question de point de vue, ceux-là devraient se demander sérieusement ce qu'ils viennent faire dans une histoire considérée comme une discipline scientifique.

En histoire, comme dans toutes les sciences d'ailleurs, il ne faut pas l'oublier, l'objectivité pourrait se définir comme la correspondance entre l'hypothèse (sens, interprétation) et les faits auxquels elle est censée s'appliquer. Le degré d'objectivité sera alors proportionnel au degré d'exactitude de cette correspondance, d'une part, et à la quantité de faits qu'elle pourra expliquer ; autrement dit, dans la mesure où l'hypothèse « collera » à la réalité la plus vaste.

Cette définition entraîne le corollaire suivant : il peut y avoir des *degrés variables d'objectivité* d'une interprétation à l'autre, ce qui signifie donc qu'il ne peut y en avoir qu'une seule qui soit « entièrement » vraie, « bonne », et que les autres sont plus ou moins fausses dans la mesure où elles s'en éloignent. Et lorsqu'on dit que deux ou plusieurs interprétations se complètent, cela suppose d'abord qu'elles partent de points de vue différents, et qu'elles ne se contredisent pas sur le même sujet considéré sous le même aspect. Bien entendu, *une multiplicité de points de vue ne peut qu'aider à compléter et à nuancer une information*, mais c'est alors parce qu'ils s'ajoutent sans se contredire (non seulement sur les faits, ce qui est élémentaire, mais sur leur sens). Ainsi, par exemple, ce n'est pas en additionnant les interprétations d'Adair et de Faillon, ou en prenant quelque moyen terme entre elles, que l'on trouvera le sens de l'« affaire Dollard ». Il faut dire que l'analyse historiographique, à force d'insister sur les facteurs subjectifs qui expliquent l'apparition de tels ou tels types d'interprétation chez un historien, finit par donner l'impression que, les conditions qui ont favorisé telle interprétation étant subjectives, les conclusions le sont elles aussi. Pourtant, le fait qu'un ensemble de conditions rende un historien plus (ou moins) sensible à tel aspect d'une situation ne permet en rien d'accorder, a priori, une confiance plus (ou moins) grande à son interprétation. Ainsi, par exemple, un historien clerc ne mérite pas nécessairement plus de crédit qu'un historien laïc, mais il serait aussi faux de prétendre que leurs interprétations respectives du même événement se valent, n'étant que deux points de vue différents.

Toutes choses égales par ailleurs (les historiens connaissent les mêmes faits, bien qu'ils ne choisissent pas les mêmes et qu'ils ne les ordonnent pas de la même manière), la meilleure interprétation (pas absolument, mais parmi celles qui sont faites à ce moment-là) sera

donc celle qui expliquera le mieux le plus grand nombre de faits relatifs au problème étudié. A condition, bien sûr, que la méthode scientifique ait été appliquée rigoureusement à l'enquête historique, ce qui trop souvent est loin d'être le cas en histoire lorsqu'il faut passer de la cueillette à l'interprétation des faits.

Les lignes qui précèdent ont pu laisser entendre que l'objectivité était quelque chose de statique. Or, au contraire, elle est *dynamique*. D'une part, même dans les cas où les faits accessibles sont tous disponibles — ce qui est extrêmement rare —, il est seulement possible de savoir si l'interprétation que l'on en donne est la meilleure de toutes pour le moment, pas éternellement ou absolument. Il ne s'agit pas ici d'une retraite prudente après tout ce qui a été dit plus haut, mais tout simplement la constatation que de nouveaux points de vue pourront apparaître et compléter, aussi partiellement que cela puisse être, l'interprétation précédente, mais non l'infirmier, puisque cela supposerait que, sous un angle particulier, et sans qu'aucun nouveau fait ne se soit ajouté, elle contredirait l'autre interprétation (ce qui est impossible si celle-ci est le résultat d'une application rigoureuse de la méthode scientifique).

D'autre part, étant donné que les questions posées à l'histoire par le présent sont amenées à varier selon les besoins de ce présent (non comme le résultat de quelque caprice, ou hasard, ou concours de circonstances, mais parce que cette situation est reliée directement à la notion de l'histoire exposée dans la première partie de ce texte : toute histoire est une tentative pour expliquer le présent), il est bien évident que la réponse à une question différente va paraître insuffisante ou même fausse si on tente de l'appliquer automatiquement en réponse à une nouvelle question. C'est en ce sens que l'on peut dire que chaque génération réinterprète son passé : non pas parce que l'interprétation de la génération précédente est fausse ou partielle, mais parce qu'elle n'explique pas le même présent. On voit aussi ce que devient l'objection voulant qu'il soit impossible d'être vraiment objectif si l'on étudie un passé trop rapproché de nous : elle n'est plus qu'un faux problème dans le cadre de la définition de l'histoire proposée ici.

Il convient de s'arrêter quelques instants, en terminant, sur les conditions d'objectivité exposées par Edward Hallett Carr (*What is History ?*, p. 123), étant donné qu'elles permettent de bien voir le lien et la distinction entre la présente définition de l'histoire et ses conséquences au niveau de l'objectivité.

Selon Carr, le degré d'objectivité que peut atteindre un historien face au passé dépend, premièrement, de sa capacité de s'élever au-dessus des contingences du présent et, deuxièmement, de sa capacité de projeter sa « vision » dans l'avenir. Or, l'énoncé de ces deux conditions, en lui-même, est le reflet d'un malentendu fondamental : le rôle de l'historien n'est pas d'étudier le passé, mais de placer le présent dans une perspective historique, par définition. De sorte que ces

deux conditions sont essentiellement une des caractéristiques de tout historien : une aptitude à se libérer du présent en le « relativisant » par rapport au temps (et pas seulement par rapport au passé). Non seulement elles ne constituent pas en elles-mêmes des critères d'objectivité (qui sont plutôt liés, strictement, à la méthode scientifique), mais c'est leur présence qui fait que l'on peut parler d'histoire ; celle-ci ne consiste pas à étudier le passé avec les yeux du présent, mais à placer le point que constitue le présent sur la ligne du temps.

## II. CONSEQUENCES POUR L'ENSEIGNEMENT.

Il est bien possible d'être d'accord avec tout ce qui vient d'être exposé dans la première partie de ce texte sans nécessairement en accepter les conséquences pédagogiques. Il n'y a qu'à voir quel genre d'enseignement ou d'ouvrage font ceux qui partagent sur l'histoire des vues assez semblables, même à celles-ci. La raison de cette attitude contradictoire entre la théorie et la pratique tient probablement en bonne partie au fait que, dans la mesure où ils magnifiaient l'histoire et ses objectifs, ils ne pouvaient que s'éloigner de sa véritable nature, même dans les cas où ils l'avaient pressentie ; en d'autres termes, leur définition cessait d'être *fonctionnelle* et devenait rapidement inapplicable.

Des considérations théoriques sur l'objet et l'objectif de l'histoire découlent certaines lignes de conduite *générales* pour son enseignement. Leur application concrète aux programmes, aux méthodes de travail et aux moyens d'évaluation restera donc assez sommaire ici : elle restera vague et indicative et, comme pour toute « loi » générale, ses conséquences pratiques devront être expérimentées, affinées, nuancées au contact de la réalité. Et cela d'autant plus que, dans le domaine du concret, l'initiative individuelle a souvent plus d'importance que les « recettes », pourvu que soit bien compris, naturellement, l'objectif visé.

1. Un premier principe de base pourrait s'énoncer ainsi : tout cours d'histoire devrait consister à appliquer, dans toutes ses étapes, la *méthode* scientifique adaptée à la recherche historique (méthode exposée dans ses grandes lignes à la page 52). Cela signifie que l'enseignement de l'histoire ne doit plus se limiter à la narration et à la mémorisation de faits (ce qui, peut-on espérer, est devenu évident), mais doit même dépasser le stade d'une explication de leur enchaînement, détachée du sens général que l'historien ou le professeur a voulu donner à ces faits. Or, ce sens général, ou interprétation, est (ou devrait être) la réponse à la question que l'historien a posée au passé ; malheureusement, il est bien peu fréquent que cette question et sa réponse soient énoncées, particulièrement au niveau des manuels et des cours qu'ils inspirent ; et pourtant, c'est ainsi que, même sans s'en être rendu compte parfois, l'historien (ou le professeur) a procédé pour effectuer son choix de faits.

2. L'application de ce premier principe de base en implique un second : puisque toute l'histoire est une tentative d'explication du présent, tout cours d'histoire devrait être *centré sur la réalité contemporaine*. C'est elle qui suscite la question posée au passé par l'historien, et c'est pour expliquer le présent que ce dernier tente d'y trouver une réponse. Une telle orientation de l'enseignement de l'histoire ne signifie pas nécessairement que tout programme d'histoire parte du présent ou y aboutisse, mais qu'il doit s'y rattacher indéniablement et d'une manière suffisamment évidente. Je pense toutefois que l'on devrait laisser au niveau universitaire l'étude de périodes ou de phénomènes historiques dont les dimensions chronologiques ne touchent pas le présent. Il ne s'agit pas par ce moyen de s'assurer démagogiquement une bonne clientèle aux niveaux inférieurs, mais plutôt d'enseigner une histoire qui réponde plus aux besoins du non-spécialiste en mettant l'accent sur la compréhension du présent. Il est nécessaire, par contre, que le futur historien ou professeur d'histoire soit sensibilisé plus à fond à l'importance actuelle de périodes ou de phénomènes plus ou moins éloignés dans le temps, en les abordant en eux-mêmes (par exemple, l'explication d'un aspect du monde actuel peut entraîner le professeur à signaler l'existence d'un événement ou d'une situation au XVI<sup>e</sup> siècle ; mais il est indispensable qu'au moment de sa formation, il ait fait, en quelque sorte, la démarche inverse en se demandant, à partir d'un certain nombre de questions sur le monde actuel, si et comment le XVI<sup>e</sup> siècle peut apporter des éléments de solution à ces questions).

Il serait bien plus démagogique d'instaurer un cours d' « actualité » au milieu, pour ne pas dire à côté, de cours d'histoire traditionnels que de donner des cours portant sur des aspects définis du présent. Le risque serait plus grand de faire disparaître tout sens de l'histoire, toute perspective diachronique, en maintenant des cours portant sur des (périodes chronologiques limitées, parallèlement à d'autres partant franchement du présent (où il serait tentant de ne pas reculer bien loin dans le temps, ce qui dévaluerait vite les autres cours). En d'autres termes, tous les cours d'histoire devraient devenir, si l'on peut dire, des cours d' « actualité », tant au niveau secondaire qu'au niveau collégial.

3. Ces derniers mots nous amènent spontanément à énoncer un troisième principe de base à propos, cette fois, du *critère* qui pourrait permettre d'élaborer un programme d'histoire cohérent pour l'ensemble des niveaux scolaires : tout cours d'histoire devrait suivre à la fois les lois *psychologiques* de l'apprentissage et la nature propre de la connaissance historique. Cette dernière a été exposée plus haut et elle sera considérée comme comprise ; quant aux premières, ce n'est qu'en collaboration avec un ou des psychologues que l'on pourrait tenter de les appliquer scientifiquement à l'enseignement de l'histoire.

Toutefois, voici quelques indications générales qui pourraient servir de point de départ à une discussion sur ce sujet.

a) L'histoire ne devrait être présentée à l'élève qu'à partir du moment où apparaît chez lui la notion de temps : ce qui peut bien signifier qu'elle doit être entièrement absente du cours *élémentaire*. Tant que l'enfant est entièrement pris par l'exploration du monde qui l'entoure, monde concret et présent dont est évidemment absente la dimension temporelle, lui présenter des récits d'histoire équivaut à lui raconter de « belles histoires », intemporelles, qui seront perçues comme réelles avant d'être conservées ou rejetées par la suite comme des fictions. Le seul enseignement possible de l'histoire sera de lui faire prendre conscience du temps, de l'évolution, à partir de ce qui l'entoure et qu'il peut apprécier dans sa dimension temporelle. Sinon, on risque de perpétuer la confusion dénoncée plus haut entre l'histoire et le roman (ou l'image) et de donner prise à la conception esthétique de l'histoire, non historique par nature, plutôt qu'au « sixième sens ».

b) Ce n'est probablement qu'au niveau *secondaire* que pourra s'identifier comme tel l'enseignement de l'histoire. A ce niveau, des deux facettes qui la composent, science et perspective temporelle, c'est cette dernière qui devrait être l'objet d'insistance : il est en effet plus important que l'étudiant acquière d'abord un véritable « réflexe historique » plutôt qu'un esprit scientifique face à la connaissance historique. Non qu'il faille omettre de procéder avec une rigueur scientifique, mais il s'agit de mettre l'accent sur la manière historique d'aborder le présent. La raison principale de cette orientation est que, pour la première fois, l'individu prend vraiment conscience de sa situation dans le temps, et que, tout naturellement porté à s'interroger sur son avenir, il cherche en même temps son sens à partir de son passé. Dans cette perspective, il est nécessaire que l'étudiant soit initié alors à l'histoire nationale aussi bien qu'à celle du monde.

Dans le contexte actuel, cela voudrait dire que l'étudiant devrait suivre deux cours d'histoire obligatoires, au niveau secondaire : le premier couvrirait l'histoire du monde, le second l'histoire nationale. Sans déranger outre mesure les programmes actuels, on pourrait dire que le premier est une fusion des programmes 11, 21 et 31, tandis que le second correspond au seul programme 41 ; chacun de ces cours devrait couvrir 5 périodes par semaine, et se donner respectivement en secondaire II et secondaire IV. Un découpage semblable pourrait être effectué en géographie (géographie physique et humaine générale, suivie de géographie physique et humaine du Canada). Dans l'hypothèse où le module actuel serait respecté (5 périodes/semaine, et alternance entre la géographie et l'histoire), ces deux cours devraient se donner respectivement en secondaire I et en secondaire III. Ne serait-il pas souhaitable, d'ailleurs, que la phase d'« exploration » ou d'« initiation », se transformant en une période de culture générale, se poursuive durant les quatre premières années du cours secondaire, au

moins pour les étudiants qui poursuivront leurs études au-delà de ce niveau ?

Il est important que l'enseignement de la géographie soit antérieur à celui de l'histoire : en effet, la géographie humaine (fondée sur une connaissance de la géographie physique) paraît toute désignée pour remplir le rôle de support des diverses sciences humaines au secondaire, rôle qui lui revient d'ailleurs logiquement (voir plus haut la distinction entre les sciences humaines, intemporelles et l'histoire). En effet, non seulement la connaissance du milieu doit précéder son explication historique, mais c'est de la géographie humaine que sont issues, bien plus que de l'histoire, les diverses sciences sociales.

Il serait souhaitable, cependant, que les professeurs de géographie présentent le contenu des diverses sciences sociales qu'ils sont amenés à toucher en utilisant les concepts de base simples de celles-ci et l'appareil méthodologique élémentaire qui en font des sciences.

Même si, idéalement, le même professeur devrait donner aux mêmes étudiants les deux cours jumeaux d'histoire et de géographie, il faut tout de même rester réaliste : ce sera déjà un grand progrès que non seulement les cours se complètent aussi clairement, mais qu'ils soient orientés, par leurs programmes et leurs objectifs, dans la direction suggérée ici. De cette manière, non seulement l'étudiant verra mieux la distinction entre l'histoire et les sciences humaines, mais il en sentira la complémentarité par la place qu'elles tiennent respectivement dans le savoir.

Que les *géographes* me pardonnent cette remarque : ne serait-il pas possible que les cours de géographie soient vraiment centrés sur l'objet spécifique de la géographie, c'est-à-dire l'homme sur la terre ? N'est-elle pas la science qui a pour but, non pas tant de décrire les phénomènes physiques et les diverses attitudes des hommes, mais de montrer l'influence réciproque des uns sur les autres ? Et de même que l'histoire, au niveau secondaire, devrait faire passer l'apprentissage du « réflexe historique » avant celui de l'attitude scientifique, la géographie ne devrait-elle pas, elle aussi, faire acquérir d'abord le « réflexe géographique » face au monde qui nous entoure ?

c) Au niveau *collégial* (et peut-être au niveau du secondaire V, où l'histoire serait facultative tout comme au CEGEP), l'accent devrait être mis, cette fois, sur l'aspect scientifique de la recherche historique ; maintenant que le réflexe historique serait censé être acquis, il s'agirait alors de l'affiner. Cela pourrait se refléter à la fois dans le programme et dans certaines méthodes.

Ainsi, les programmes porteraient tous sur des aspects présents de l'histoire ou sur des régions géographiques bien délimitées (par exemple : histoire de la civilisation occidentale, histoire économique — ou politique, sociale, culturelle — de l'Occident, histoire des relations internationales, histoire des Etats-Unis, histoire des sciences et

des techniques, histoire de l'Atlantique, histoire économique et sociale du Canada, histoire du Québec, etc.) ; et alors que l'utilisation des sources secondaires pourrait constituer l'essentiel de la documentation présentée aux étudiants du secondaire, celle des sources premières pourrait devenir la plus fréquemment répandue au niveau collégial. Surtout, l'aspect scientifique de la recherche historique aurait avantage à être appuyé sur l'historiographie ; naturellement, il s'agirait alors de n'appliquer l'analyse historiographique qu'à des sujets relativement simples ou très limités, dans le but, avant tout, de faire acquérir à l'étudiant un esprit critique adapté à la recherche historique<sup>5</sup>.

d) Quant à l'université, son rôle demeurera celui de former des chercheurs et des professeurs d'histoire, en identifiant bien, sans les séparer, ces deux types de formation. En plus d'être l'endroit où le futur spécialiste est mis au courant de l'état de la recherche et s'y engage lui-même, l'université aurait avantage à orienter la formation des historiens dans le sens suggéré plus haut, en insistant sur l'étude de périodes et de problèmes particuliers détachés chronologiquement du présent.

4. Un quatrième principe de base devrait être appliqué aux méthodes d'enseignement et aux moyens d'évaluation : quelle qu'en puisse être la forme, ils devraient toujours être liés à l'objectif propre de l'histoire et aux objectifs particuliers qui en découlent. Il serait téméraire de mousser ou de condamner ici en quelques lignes quelque méthode ou quelque moyen d'évaluation que ce soit, d'autant plus que leur efficacité est souvent étroitement dépendante du tempérament du professeur aussi bien que de l'attitude du groupe d'étudiants. Ce qu'il faut surtout retenir, c'est que le professeur doit, d'une part, être bien conscient de l'objectif visé par le type de méthodologie qu'il utilise à tel moment donné, et d'autre part, rester attentif aux résultats qu'elle permet d'obtenir afin d'être prêt sans cesse à la préciser ou à l'améliorer. Il n'y a vraiment pas de « recettes » qui puissent remplacer la compétence et l'intérêt du professeur : ce sont, au fond, les deux postulats sur lesquels se fonde l'application de la « taxonomie ».

## CONCLUSION.

Ce texte est avant tout un document de travail : il y manque, en particulier, beaucoup de références, de développements et d'exemples. Je crois que sa principale utilité pourrait résider dans le fait qu'il touche, d'une manière que je souhaite assez cohérente sinon suffisante, aux différents aspects du problème de la place de l'histoire

---

5 Il serait peut-être souhaitable d'ajouter cette autre distinction entre les programmes des niveaux secondaires et collégial. Ceux du secondaire seraient probablement mieux adaptés aux élèves s'ils étaient constitués surtout de sujets relatifs à de courtes périodes de temps et à l'événementiel ; ceux du collégial, par contre, auraient avantage à être centrés sur des sujets relatifs à de longues périodes et aux structures.

dans l'éducation (objet, objectif, objectivité, programmes, méthodes). Qu'il puisse servir de plan de travail-cadre, et il aura atteint son but.

### **Sources générales.**

Les sources générales de cet article sont de deux ordres : livres-que et expérimental.

La première catégorie de sources est constituée par un bon nombre de volumes et d'articles de revue traitant de l'histoire et des problèmes relatifs à sa définition, à sa pratique et à son enseignement. Il ne s'agissait pas de recueillir systématiquement une documentation exhaustive sur ce sujet, mais plutôt de profiter des rencontres, accumulant de cette manière aussi bien les plus maigres entrefilets que les œuvres d'historiens aussi célèbres que Collingwood, Carr, Febvre, Marrou et Braudel. C'est ainsi, par exemple, que Ranke et Croce, entre autres, n'ont été connus que dans la mesure où d'autres auteurs en parlaient. Outre ces lacunes manifestes, il importe de signaler qu'aucune étude critique de l'œuvre de l'un ou l'autre des historiens consultés n'a vraiment été entreprise. Il faut toutefois remarquer qu'en un sens, le présent article tente à leur égard une critique globale.

Ces sources, bien connues des historiens, ne sont pourtant pas les principales bases de ce texte. C'est plutôt le rapprochement de leurs affirmations avec diverses constatations d'expérience qui s'est avéré le plus fructueux.

Même en acceptant à la lettre les idéaux qui remplissent généralement les ouvrages traitant de la connaissance historique, on reste frappé par la distance qui les sépare de la pratique, particulièrement au niveau de l'enseignement (même universitaire). Et quand on constate, par ailleurs, les préjugés et la désaffection des profanes, des étudiants en particulier, à l'égard de l'histoire, c'est une inquiétude profonde qui devrait envahir l'historien. Tandis que s'épanouissent maintenant les sciences sociales avec tout le prestige de la méthode scientifique, la seule entrée qui reste à l'histoire est la plus néfaste à l'histoire comme science : la curiosité, l'inédit, précisément à l'époque où le passé illustré et revêtu est de moins en moins un moyen d'évasion populaire, surtout chez les jeunes.

Cet article est donc né, au fond, de la détresse, détresse inévitable devant le retard que l'histoire accuse et les erreurs qu'elle a accumulées dans le domaine de la connaissance scientifique. Et c'est avec le même esprit d'humilité que celui avec lequel il a été entrepris qu'il devrait être lu et commenté. Ce réalisme ne sauvera peut-être pas l'histoire comme discipline autonome, ni ses spécialistes appelés historiens, mais il réussira à sauvegarder la perspective historique essentielle à toute éducation véritable.

René JETTE.

Département d'histoire  
CEGEP de Saint-Hyacinthe.

**INFORMATION PEDAGOGIQUE**



## **PLAN DE COORDINATION « SCIENCES HUMAINES » AU DEGRE D'ORIENTATION DU RENOVE.**

*(Elèves de 14 à 16 ans)*

Au deuxième degré de l'enseignement rénové, le programme de l'option *Sciences économiques et sociales* prévoit la réalisation d'un certain nombre de notions qu'il énumère.

Nous proposons donc à nos collègues, l'examen du plan préparé pour 1973-1974 (3<sup>e</sup> rénovée) et 1974-1975 (4<sup>e</sup> rénovée) au Lycée royal de Tournai.

Nous y avons joint une table permettant de retrouver chaque notion dans les cadres de travail proposés. Ce procédé nous a paru utile pour deux raisons :

- 1<sup>o</sup>) il permet de vérifier aisément si aucune notion n'a été oubliée.
- 2<sup>o</sup>) il permet de se rendre compte de l'importance respective de chaque discipline, pour chaque notion.

Avant de vous soumettre le plan, permettez-nous quelques remarques :

- 1<sup>o</sup>) il s'agit d'un premier essai qui sera sans aucun doute modifié en septembre prochain, après une année d'expérience.
- 2<sup>o</sup>) le plan, tel qu'il vous est soumis, permet aussi de mettre en évidence les points de rencontre entre la géographie, les sciences économiques et l'histoire, hors de l'option, c'est-à-dire, en fait, pour toutes les sections du rénové-orientation (colonnes A,C,E). Les colonnes B,D,F, ne concernent, elles, que l'option sciences économiques et sociales.
- 3<sup>o</sup>) il nous semble évident que la coordination entre les diverses disciplines sera assez aisée à établir pour la 4<sup>e</sup> rénovée, puisque toutes traitent de problèmes où chacun peut apporter sa part.

Nous recevrons avec plaisir les remarques et suggestions de nos collègues ; elles nous seront infiniment précieuses.

**LE GROUPE DES SCIENCES HUMAINES.**

**L DELDERENNE, J. DELROT, C. POLLET, A. VAN LOMBEEK.**

## TABLE DES NOTIONS. LEUR PLACE DANS LES CADRES DE TRAVAIL,

A=géographie.

B=géographie (option sc. économiques et sociologiques).

C=sciences économiques.

D=sciences éc. (option sc. éc. et soc.)

E=histoire.

F=histoire (option sc. éc. et soc.).

### Convention :

Les lettres majuscules désignent un apport majeur à l'étude d'une notion ; les minuscules, un apport moins important. Les lettres non suivies de chiffres signifient que la notion revient souvent dans le cours.

### Anthropologie sociale et culturelle

- \* Races et variétés humaines : a3, a8, a9, a10, e7.
- \* Culture : diffusion, intégration : F2, F3, e2, 27.
- \* Modèles culturels, inventions, perfectionnements : e5.
- \* Systèmes culturels, sociaux et familiaux : F1.
- \* Types de sociétés : E, F, a2, B5.
- \* Clan, tribu, Etat, nation, ethnie : F1, a10.
- \* Technologie culturelle : F1
- \* Mythes, croyances, religions : F1, E, A3.

### Démographie et implications économique-sociales

- \* Facteurs du mouvement démographique : B1, B5, e4, e5, e6.
- \* Structures démographiques : B5.
- \* Mouvement de la population : a9, a10, a13, b5, e7.
- \* Politique démogr. : mvt de la pop., mobilité profes., qualific. profes., mvt main-d'œuvre : a10, B3, B5, C3.

### Droit

- \* Sources du droit : F1, D1.
- \* Droits personnels et patrimoniaux : C1, D1.
- \* Droit pénal, infractions : D2.
- \* Institutions judiciaires : C2, D2, F6.

### Economie (pour tous ces points voir C et D plus :)

- \* Produits, services : a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12, a13, b1, b2, b4, b5, e2, e5.

- \* Distribution : a4, a5, a6, a7, a8, a9, a10, a11, a12, a13, b1, b2, b3, b4, b5, e4, e5.
- \* Vente : C4, D1.
- \* Paiement, crédit : C4, D1.
- \* Entreprise : C, D
- \* Nationalisation, planification : a6, a7, a11, b2, b3, b4, e7.
- \* Produit national, revenu national : C4.
- \* Prix : C2, D1.
- \* Progrès économique : A, B, C, D, e4, e5, e6, e7.
- \* Relations commerciales internationales : A4, A7, A8, A9, B3, B4, B5, D1, C4, e2, e4, e5, e6, e7.
- \* Balances : D1.
- \* Règlements internationaux, change : C4, D1.
- \* Politiques économiques : a, b, D1, E.
- \* Systèmes économiques : a, b, D3, E.
- \* Conjoncture, fluctuations économiques : A4, A5, A6, A8, A9, A10, A12, B1, B2, B3, B4, B5, C4, D1, E7.

### **Sociologie** (voir F plus)

- \* Personne et rapports sociaux : C1.
- \* Groupes : e1.
- \* Mobilité sociale : D1, C1, C3, B3, B5.
- \* Changement culturel, acculturation, contestation : E, F.
- \* Politique sociale : D1, E7.

### **Politique** (voir E, F plus)

- \* Gouvernements : a, b.
- \* Organisation politique locale, rég., nat., internat. : A3, B5, C2, D2.
- \* Centralisation, décentralisation : A11, e2, e3, e5, e6, e7.
- \* Régimes politiques : A3, B5, E7.
- \* Participation à la vie civique : C2, D2.

### **Géographie économique** (voir A, B, plus)

- \* Ressources : e7.
- \* Population active et habitat : C1.
- \* Infrastructure économique } C4.  
Structure des activ. écon. }
- \* Débouchés : C4, e7.
- \* Influence des facteurs physiques sur l'économie.  
Aménagement du territoire : A, B.

### 3° RENOVEE.

#### A. GEOGRAPHIE

(formation commune)

1 h/sem.

#### B. GEOGRAPHIE

(option sciences écon. et sociales).

1 h/sem.

#### C. SC. ECONOMIQUES

ET SOCIALES

(formation commune)

1 h/sem.

##### A1 : Situation générale de l'Europe.

##### A2 : Les paysages européens :

- description par le relief, la géologie, le climat, les sols et l'action des hommes, explication

##### A3 : Les grands traits de la géographie humaine :

- population : répartition et composition
- intervention des facteurs d'unité ou de diversité (langue, religions, traditions, migrations, syst. polit. et écon.), rôle des villes.

##### A4 : La Communauté économique européenne

- principaux facteurs de développement, réseaux d'infrastructure, grandes zones agricoles, régions industr., ques ex. d'inégalité et de disparités région., divis. politiques, place ds le monde, rapports avec les autres organ. écon. intern. europ.

##### A5 : Exemples de diversité régionale

(en dehors de la CEE)

- un pays d'Europe méridionale : l'Espagne
- un pays d'Europe centrale : la Suisse

##### B1 : Problèmes et perspectives du Hainaut occidental

##### B2 : Disparités régionales en Belgique

- une région industrielle en stagnation : l'axe Haine-Sambre-Meuse.
- région industrielle en croissance : la région anversoise
- région peu industrielle en crois. : la Campine.
- région non industrielle en stagnation : l'Ardenne.

##### B3 : Les difficultés de l'Europe verte.

- le Marché commun agricole
- les difficultés subsistantes
- projets de réforme des structures agricoles.

##### C1 : Création d'une entreprise

- Pourquoi crée-t-on une entreprise ?
- Que va-t-elle faire ?
  - a) Problèmes économiques :
    - activité
    - importance
    - implantation.
  - b) Problèmes juridiques :
    - formes d'exploitation
    - dénomination.
- De quoi aura-t-elle besoin ?
- Combien cela coûtera-t-il ? D'où viendra cet argent ?

##### C2 : Ma commune

(à voir en même temps que l'entreprise, 1 heure sur 2)

- Qu'est-ce qu'une commune?
- Le gouvernement de ma commune
- Ce que votre commune fait pour vous
- Les finances de votre commune.

# COORDINATION.

## D. SC. ECONOMIQUES

(option sc. écon. et soc.)

2 h/sem.

## E. HISTOIRE

(formation commune)

2 h/sem.

## F. HISTOIRE

(option sc. écon. et soc.)

1 h/sem.

### D1 : Création d'une entreprise

Même plan, mais étude approfondie des problèmes incluant les notions suivantes :

produits, services  
statut juridique de l'entrep.  
sources du droit  
droits personnels  
droits patrimoniaux  
obligation (contrat)  
investissement, crédit  
emploi, ressources, bilan.

### D2 : Ma commune

Même plan, mais étude approfondie des problèmes posés incluant les notions suivantes :

institutions locales, régionales, nationales  
participation à la vie civ.  
institutions judiciaires.  
droit pénal, infractions.

### D1 : Vie sociale au sein d'une entrep.

-recrutement de travailleurs  
- formation professionnelle  
- rémunération du personnel  
- cadre, organisation du travail  
- relations humaines.

### E1 : Sociétés de ramasseurs-cueilleurs-chasseurs

- apparition de l'homme sur terre  
- notion de préhistoire  
- vie matérielle et inconvénients  
- apport de l'anthropologie pour les prob. socio-politiques et religieux  
- permanence de sociétés de ce type.

### E2 : Sociétés pastora-agricoles

a) **sédentaires** :  
- Proche-Orient  
- Méditerranée  
aspects agricoles ; commerciaux, politiques, religieux, artistiques, sociaux, culturels.  
b) **nomades** :  
monde arabe.

### E3 : Sociétés féodales

- La terre, unique source de richesse  
- Morcellement du pouvoir et des territoires  
- Liens de dépendance personnels  
- Le domaine, unité économique  
- Les mentalités

### F1 : Organisation politique archaïque

- **Le groupe humain** :  
thèses évolutionnistes et leur réfutation, struct. claniques et tribales, soc. patrilineaires et matrilineaires.  
point de vue actuel de l'anthropologie sociale.

### - Organisation sociale :

droits archaïques, règle de droit, règles de vie.

### - Notion archaïque de la propriété

### F2 : Evolution des groupes archaïques

év. idéales théoriques et év. réelles

la société féodale :

- nouvelle notion de propriété  
- classes sociales  
- hiérarchisation

ex : empire Yoruba, Bénin, Japon (XVIII<sup>e</sup> Siècle)  
antiquité égyptienne, etc.

### F3 : Aboutissement des sociétés archaïques

Fin de la structure féodale et naissance de l'Etat mod.  
quand ? où ? pourquoi ?

### **3° RENOVEE (suite)**

#### **A. GEOGRAPHIE**

(formation commune)

1 h/sem.

#### **B. GEOGRAPHIE**

(option sciences écon. et  
sociales).

1 h/sem.

#### **C. SC. ECONOMIQUES**

**ET SOCIALES**

(formation commune)

1 h/sem.

---

- un pays d'Europe nordique :  
la Suède.

#### **A6 : L'URSS**

- immensité ; continentalité ;  
vigueur des contrastes
- système économique sovié-  
tique
- régions de développement
- rôle mondial de l'URSS.

#### **A7 : Un pays européen, membre du CAEM.**

- la Pologne ; cadre géogra-  
phique
- particularités du système  
économique par rapport à  
l'URSS.

**D. SC. ECONOMIQUES**

(option sc. écon et soc.)

2 h/sem.

**E. HISTOIRE**

(formation commune)

2 h/sem.

**F. HISTOIRE**

(option sc. écon et soc.)

1 h/sem.

- Les forces de paix  
(Eglise, Chevalerie).

**E4 : Sociétés urbaines**

- L'industrie médiévale :  
artisanat, capitalisme,  
échanges locaux  
et internationaux.
- Le mouvement communal :  
facteurs écon. et polit. ;  
institutions urbaines, con-  
flits sociaux.

**E5 : bouleversements  
jusqu'au XVIII<sup>e</sup>**

Crise depuis le XIV<sup>e</sup> aux  
points de vue scientif., re-  
ligieux, et moral, politique,  
démographique, économi-  
que (mvt colonial) et so-  
cial.

- Réactions :  
monarchies absolues  
mercantilisme.
- Situation au XVIII<sup>e</sup> s. de :  
la pensée  
la science  
les arts.

- a) en Europe occidentale :  
apparition simultanée de  
l'Europe et des sociétés  
urbaines  
sources des institutions  
urbaines actuelles .

- b) autres types d'Etats :  
(romain, égyptien, etc.)

**F4 : Le pouvoir local dans un  
Etat moderne**

problèmes de gestion locale :  
qui détient le pouvoir, décide,  
exécute ?

structure du pouvoir local  
institutions communales

- à partir d'un problème lo-  
cal  
(p.e. cours de l'Escaut)

#### 4° RENOVEE.

##### A. GEOGRAPHIE

(formation commune)  
1 h/sem. + 1 h/sem.

##### B. GEOGRAPHIE

(option sciences écono.  
et sociales) 1 1/2 h/sem.

##### C. SC. ECONOMIQUES

(formation commune)  
1 h/sem.

##### PRINCIPAUX PAYS DU MONDE

###### A8 : Les Etats-Unis

- place ds le continent nord-américain
- grdes zones de paysages, infl. des condit. physiques
- grandes régions agricoles et industrielles
- pays du capitalisme et de la libre entreprise
- rôle des U.S.A. dans le monde.

###### A9 : Le Brésil

- place ds le continent sud-américain
- grds types de paysages, infl. des condit. physiques
- population : constitution et expansion démographique
- disparités économiques régionales
- problèmes de développement en milieu équatorial et tropical

###### A10 : Le monde indien

- complexité des situations ; facteurs techniques et leur infl. sur la politique et le développement
- gdes régions et Etats
- efforts pour sortir du sous-développement
- ds le cadre climatique des moussons, limites de l'expansion d'une civil. essentiellement agricole.

##### B4 : Le développement industriel

- les problèmes de l'énergie
- qques grands secteurs industriels : métallurgie, textiles, leur approvisionnement, en matières premières, leur implantation et dévelop.

**N.B.** : dans les divers pays cités en A.

##### C3 : Vie sociale au sein d'une entreprise

- recrutement de travailleurs
- formation professionnelle
- rémunération du personnel
- cadres, organisation du travail
- relations humaines.

##### C4 : L'entreprise et les marchés

- à quel marchés l'entreprise doit-elle avoir recours ?
- approvisionnements
- vente.

**N.B.** : à partir d'exemples concrets, représentatifs.

**D. SC. ECONOMIQUES**

(option sc. écon. et soc.)

3 h/sem.

**E. HISTOIRE**

(formation commune)

2 h/sem.

**F. HISTOIRE**

(option sc. écon. et soc.)

1 1/2 h/sem.

**D1 : L'entreprise et les marchés**

- à quels marchés l'entreprise doit-elle avoir recours ?
- approvisionnements
- vente
- exportation

**Fonctionnement et croissance de l'entreprise**

- organisation de l'entreprise
- croissance de l'entreprise
  - influence du progrès technique
  - la recherche
- l'investissement
- les formes de croissance.

**D3 : Le sous-développement**

**N.B. :** A partir d'exemples locaux, nationaux, étrangers internationaux typiques.

**E6 : Sociétés industrielles**

- Bouleversements politiques: Amérique, France, Belgique, autres pays.
- Démarrage de l'Occident :
  - \* moyens scientif. et techniques
  - \* conséquences démog., sociales, écon., polit., coloniales, nationales, d'où 1914-1918.

**E7 : Le monde du XX<sup>e</sup> siècle**

- Les démocraties : lois sociales, instruction, bien-être ; crise de 1929, civil. de consommation
- Les fascismes
- Les régimes socialistes URSS - Chine
- Les oppositions violentes : 39-45 g. froide
- Décolonisation et Tiers-Monde
- Raisons d'inquiétude et d'espoir.

**FS : Naissance de l'Etat moderne**

- Traits généraux du système mis en place par la révolution de 1789, rôle des différentes classes sociales
  - Problème liés à la révolution industrielle
  - Notion de « régime politique »
    - \* Etat arbitre
    - \* Propriété collective des moyens de production ;
- AUTRES REGIMES**

**F6 : L'Etat moderne en Belgique**

- Système parlementaire, fonctionnement
- Gouvernement local (rappel)
- Gouvernement central
- Prise de décision et exécution du niveau central
- Organisation judiciaire
- Organisation d'un ministère pris comme exemple (p.e. Education Nationale)

## **4° RENOVEE (suite)**

### **A. GEOGRAPHIE**

---

#### **A11 : La Chine**

- immensité et variété du cadre géographique
- les hommes et l'économie nouvelle ; marche vers l'industrialisation
- particularités du système écon. ; son évolution.

#### **A12 : Le Japon**

- insularité et ses conséq. Instabilité du sous-sol et faiblesse des ressources minérales
- évolution démog. et intervent. de l'Etat
- originalité du dével. économique
- place dans le monde.

#### **A13 : Deux pays peu industrialisés**

Zaïre et Maghreb : prédom. rurale, écon. de caract. agric., prod. écon. peu intensive

#### **A14 : Deux grandes questions d'actualité à caractère géographique**

seront choisies en fonction de l'actualité

**LA PRODUCTION D'ÉMISSIONS DE TÉLÉVISION,  
EN CIRCUIT INTÈGRE, POUR L'HISTOIRE ET LA GÉOGRAPHIE (1)  
(ANNÉE 1972-73)**

**LES NOUVELLES TECHNIQUES DE MONTAGE :  
LE MONTAGE EN MOSAÏQUE.**

Dans l'approche d'un phénomène quelconque, les enseignants ont tendance à organiser leur discours selon la logique cartésienne, en prévoyant les enchaînements qui vont des causes aux conséquences, et à expliquer, par la parole, ce qui s'ensuit.

Il se trouve que ce n'est pas cette méthode qui retient le mieux l'attention des élèves, parce que ce discours est trop académique et que la présentation est trop artificielle. On a intérêt, et l'expérience le prouve, à rétablir les choses dans leur état normal, quitte à *ne pas exprimer* dans l'émission les rapports logiques qui les unissent. En somme, le travail de montage devient le suivant :

- a) choix d'un ensemble ;
- b) analyse soigneuse du contenu et choix des documents destinés à illustrer chaque élément ;
- c) *mise en désordre* selon la logique, mais en suivant empiriquement l'ordre de leur découverte réelle ou supposée, en remplaçant soigneusement chaque élément dans le sous-ensemble convenable ;
- d) monter l'émission, selon ce schéma, l'exploitation prévue *d'abord* consistant à faire reconstruire l'ensemble logique par les élèves à partir des observations fractionnées.

*Exemple pratique* : émission : La Forêt - N° 34-392 - on trouvera la fiche d'émission A et B en annexe.

L'objectif pédagogique consiste à donner à la fois aux élèves :

- une vue *zonale* des régions couvertes par la forêt dense ;
- une vue globale du milieu équatorial *naturel* ;
- une idée de la liaison des hommes avec ce milieu, en cours de route, leur donner les précisions utiles à propos des composantes du climat et les éléments d'explication nécessaires ;
- le tout en 8 minutes.

---

(1) Premier cycle : Lycée Henri MARTIN et C.E.S. Jean MOULIN de St Quentin. Article extrait du *Bulletin de Liaison*, n° 30, Recherches dans le premier cycle de l'enseignement du second degré, p. 15-25, Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques, 29, rue d'Ulm, 75, Paris - 5.  
Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs, nous ont autorisé cette publication. N.D.R.L.

Le tableau suivant décompose le montage, selon les plans de l'émission et les sous-ensembles logiques exploités.

| Plans              | Aspect de la forêt | Phénomènes climatiques | Adaptation humaine | autres aspects      | son |
|--------------------|--------------------|------------------------|--------------------|---------------------|-----|
| 1 Carte Afrique    |                    |                        |                    | localisation        |     |
| 2 Congo            | X                  |                        |                    |                     |     |
| 3 Pluie            |                    | Graphique              |                    |                     | X   |
| 4 Forêt Fleuve     | X                  |                        |                    |                     | X   |
| 5 Maison Forêt     | X                  |                        | X                  |                     |     |
| 6 Gorille          |                    |                        |                    | X                   |     |
| 7 Clairière        | X                  |                        | X                  | localisation        |     |
| 8 Mindanao         |                    |                        |                    |                     |     |
| 9 Village Clair    | X                  |                        | X                  |                     | X   |
| 10 Lianes          | X                  |                        |                    |                     |     |
| 11 Hommes Manios   |                    |                        | X                  |                     |     |
| 12 Repas           |                    |                        | X                  |                     | X   |
| 13 Température     |                    | 25°                    |                    |                     |     |
| 14 Nouvelle-Guinée | X                  |                        |                    | localisation        |     |
| 15 Forêt           | X                  |                        |                    |                     |     |
| 16 Village Clair   | X                  |                        | X                  |                     | X   |
| 17 Pilotis         |                    |                        | X                  |                     |     |
| 18 Côte            |                    |                        |                    | X élément extérieur |     |
| 19 Corail          |                    |                        |                    | X                   | X   |
| 20 Amazonie        | X                  |                        |                    | localisation        |     |
| 21 Forêt           |                    |                        |                    |                     |     |
| 22 Chasseurs       | X                  |                        | X                  |                     | X   |
| 23 Chasseurs       | X                  |                        | X                  |                     |     |
| 24 Pêcheurs        | X                  |                        | X                  |                     |     |
| 25 Singe           | X                  |                        |                    | X                   |     |
| 26 Insectes        | X                  |                        | X                  | X                   |     |
| 27 Aérodrome       |                    |                        |                    | X                   |     |

Dans ce montage et dans cet exemple précis, le commentaire devient très rare, l'essentiel des connaissances étant donné par les images, ce n'est que dans le cas où l'image ne peut donner le renseignement (terme géographique précis par exemple) que le commentaire le donne, mais sans introduction, et de la façon la plus succincte. Un fond musical continu est naturellement nécessaire, les élèves suivent cette émission plus volontiers que celle qui est sous-tendue par un discours et que celle dont on devine peu à peu l'aboutissement. C'est plus près d'une tranche de vie que ce qui a été fait jusqu'ici. Bien entendu, tous les sujets ne s'y prêtent pas. Il ne s'agit pas, cette fois encore, d'imaginer un moule universel qui ne doit pas exister. Il va de soi que l'émission de contrôle est basée sur les points essentiels recherchés dans l'émission A. On verra dans le prochain paragraphe les résultats obtenus.

Ce type de montage a été utilisé dans une dizaine d'émissions cette année. Il a toujours donné satisfaction ; aucun désordre n'a été constaté dans l'esprit des élèves qui ont suivi pourtant avec plaisir le déroulement des images.

#### LES ANALYSES STATISTIQUES.

Un certain nombre de sondages ont été réalisés pour apprécier les résultats quantifiables des émissions ; il va de soi qu'il y a des retombées affectives que l'on constate, mais que l'on ne pourra jamais évaluer.

En dehors de questionnaires ouverts qui n'ont pas donné lieu à une exploitation systématique, on peut retenir 4 exemples précis :

- a) un questionnaire à réponses ouvertes : la FORET ;
- b) un questionnaire à trous, avec réponses sur polycopié avec Q.C.M. : CHATEAUX EN FRANCE ;
- c) un questionnaire avec réponses codifiées avec Q.C.M. incluses dans l'émission : LE VOYAGE DE MARKOS SESTIOS ;
- d) un questionnaire du même type, mais avec exploitation au bout de 8 jours, 1 mois, et un an - après l'émission A : LE VASE DE VIX.

Voici l'analyse détaillée de ces 4 expériences :

A/LA FORET : questionnaire à réponses ouvertes.

Une semaine après l'émission d'information, et sans avertissement, le questionnaire a été diffusé dans 5 classes de 6°.

On a constaté les résultats suivants : (fiche d'émission en annexe)

| questions           | 6°1 | 6°2 | 6°3 | 6°4 | 6°5 | Total | %  |
|---------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|----|
| 1 liane             | 16  | 18  | 16  | 13  | 21  | 84    | 85 |
| 2 clairière         | 10  | 11  | 11  | 13  | 18  | 63    | 64 |
| 3 25 m de haut      | 13  | 18  | 19  | 11  | 18  | 80    | 81 |
| 4 Analyse graphique | 14  | 1   | 0   | 0   | 1   | 16    | 16 |
| 5 Corail            | 11  | 12  | 14  | 16  | 13  | 66    | 67 |
| 6 Pilotis           | 9   | 9   | 8   | 6   | 6   | 38    | 39 |
| 7 Gorille           | 16  | 18  | 13  | 18  | 23  | 88    | 89 |
| 8 Température 25°   | 8   | 19  | 8   | 15  | 21  | 71    | 72 |
| 9 Pêche             | 14  | 12  | 20  | 15  | 12  | 73    | 74 |
| 10 Chasse           | 15  | 13  | 19  | 11  | 15  | 72    | 73 |
| Nombre d'élèves     | 17  | 19  | 21  | 18  | 23  | 98    |    |

Deux questions ne signifient rien, dans l'analyse : la question 4 dont le libellé a amené une grande dispersion et n'a pas été réellement exploitable ; et la question 6, en général mal comprise. Pour le reste, on peut les classer en 3 groupes.

Termes géographiques à reconnaître : 1 2 5 7 : pourcentage moyen de réussite : 76,25%.

Eléments de statistiques : 3 et 8 : 76,5%

Termes destinés à tester la connaissance de la notion de genre de vie 73,5%

Il a semblé que ce questionnaire prouvait l'impact de l'émission sur les enfants, mais le libellé des questions n'a pas été très satisfaisant : en particulier, la correction par les professeurs laisse des marges d'incertitude. Il est plus avantageux d'utiliser un système de questionnaire à choix multiples, comme on va le voir à présent.

B/ *CHATEAUX EN FRANCE* : questionnaire à trous, avec réponses avec Q.C.M. sur feuilles individuelles polycopiées, portant sur des termes précis d'architecture ; test proposé à 8 classes de 4<sup>e</sup> ; cependant, une de ces classes n'a pas reçu le message n° 1, et la leçon a été faite très soigneusement à partir de diapositives équivalentes et parfois identiques à celles utilisées dans l'émission. De plus, cette classe étant celle du producteur de l'émission, il est certain qu'elle est au moins équivalente au point de vue enseignement des données aux autres — les élèves ne sont pas, par ailleurs, associés par groupes de force. On va donc pouvoir juger des résultats bruts à partir des Q.C.M. à 4 sorties et comparer ensuite avec les résultats de la 4<sup>e</sup> B5 - classe témoin.

| Questions       | A1 | A2 | A3 | B1 | B2 | B3 | B4 | B5 | % 1       | % B5 |
|-----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|-----------|------|
| 1 Mâchicoulis   | 21 | 21 | 18 | 10 | 15 | 19 | 20 | 11 | 83        | 57   |
| 2 Lucarne       | 20 | 13 | 19 | 8  | 12 | 20 | 20 | 16 | 75        | 84   |
| 3 Médaillon     | 20 | 18 | 15 | 14 | 19 | 19 | 16 | 16 | 81        | 84   |
| 4 Arc surb.     | 19 | 17 | 18 | 16 | 16 | 14 | 22 | 7  | 82        | 36   |
| 5 Galerie       | 15 | 12 | 17 | 14 | 11 | 14 | 16 | 11 | 67        | 57   |
| 6 Caissons      | 21 | 21 | 17 | 21 | 19 | 18 | 21 | 11 | 93        | 57   |
| 7 Façade        | 21 | 22 | 19 | 22 | 20 | 19 | 19 | 12 | 95        | 63   |
| 8 Frise         | 19 | 20 | 18 | 21 | 17 | 20 | 21 | 14 | 91        | 73   |
| 9 Fronton       | 19 | 20 | 18 | 20 | 18 | 20 | 22 | 12 | 93        | 63   |
| 10 Colonne      | 20 | 14 | 20 | 18 | 20 | 19 | 16 | 13 | 85        | 68   |
| Nombre d'élèves | 21 | 22 | 20 | 22 | 21 | 20 | 22 | 19 | Total=186 |      |

Pourcentage de réussite moyenne pour les 7 premières classes = 84,5%.

Pourcentage pour la dernière : 67,8.

On peut constater que les élèves ont su reconnaître les éléments qui leur étaient présentés, mais avec un avantage très marqué pour les sept premières classes ; (sauf aux questions 2 et 3). On peut penser que la télévision a mieux pu préciser aux élèves *la localisation exacte des éléments dans les ensembles* ; pourtant les diapositives utilisent la couleur qui n'a pas joué, semble-t-il de rôle important.

L'analyse des résultats est facile grâce au Q.C.M., et les quatre réponses proposées évitent de faire jouer le facteur chance. En tout cas, un type de questionnaire ainsi conduit est pratique, et fait perdre très peu de temps au professeur. Il est entièrement autocorrectif, ce qui n'est pas le cas du précédent. Pourtant, on est tributaire d'une importante polycopie et on a envisagé un système plus pratique et plus économique encore.

C/ *LE VOYAGE DE MARKOS SESTIOS* : émission avec Q.C.M. intégré.

On a réalisé un questionnaire à trous, en faisant apparaître les 4 réponses possibles, dont une seule exacte, à l'écran. Les quatre réponses affichées, les élèves ont eu 6 secondes pour répondre en marquant seulement la lettre A B C ou D convenable, en face des chiffres de 1 à 10 inscrits sur leur feuille de cahier de brouillon. Bien entendu, l'émission d'information avait été diffusée 8 jours auparavant, mais les élèves n'étaient pas prévenus du questionnaire. Enfin, les 2 séries de questions sont différentes : de 1 à 5, on a des questions portant sur des éléments simples, facilement mémorisés et de 6 à 10, des questions de réflexion.

Voici le tableau des résultats correspondants à 6 classes de 6<sup>e</sup>

| Questions              | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | Total | %  |
|------------------------|----|----|----|----|----|----|-------|----|
| 1 Délos                | 21 | 22 | 20 | 18 | 24 | 27 | 132   | 91 |
| 2 Amphores - Vin       | 20 | 20 | 20 | 23 | 24 | 29 | 136   | 93 |
| 3 Massalia             | 16 | 19 | 21 | 22 | 21 | 28 | 127   | 87 |
| 4 88 jours             | 13 | 16 | 19 | 11 | 13 | 25 | 97    | 66 |
| 5 Syracuse             | 15 | 16 | 15 | 18 | 15 | 20 | 114   | 78 |
| 6 Printemps - Eté      | 18 | 9  | 21 | 21 | 12 | 23 | 104   | 71 |
| 7 Sacrifices           | 14 | 3  | 5  | 14 | 9  | 26 | 71    | 48 |
| 8 Tempête - Côte       | 11 | 13 | 15 | 16 | 18 | 22 | 95    | 65 |
| 9 Cachets              | 4  | 17 | 21 | 7  | 9  | 29 | 87    | 60 |
| 10 Volles - Gouvernail | 19 | 18 | 17 | 21 | 21 | 22 | 137   | 94 |
| Total des élèves       | 21 | 22 | 22 | 24 | 27 | 29 | 145   |    |

On peut constater que le pourcentage moyen des 5 premières questions est de 83%, celui des 5 dernières est encore de 67% ; il peut être considéré comme satisfaisant, si l'on sait que l'on a laissé seulement 6 secondes de réflexion aux élèves lorsque les 4 réponses possibles sont apparues sur l'écran. Le procédé de questionnement est apparu aux collègues comme *très pratique* : l'autocorrection est immédiate, et on peut donner une note à chaque élève aussitôt. On constate que les enfants ont bien retenu des notions assez difficiles dont les termes n'étaient pas apparus à l'écran dans l'émission A.

Mais il s'agissait de savoir la durée de cette mémorisation. On a essayé d'en juger par l'expérience suivante :

D/ *LE CRATERE DE VIX* : même type de questionnaire : mais cette fois-ci, le questionnaire a été diffusé en 6° :

- a) au bout de 8 jours, sans préavis naturellement ;
- b) un mois après aux mêmes élèves, dans les mêmes conditions ;
- c) au bout d'un an après la réception par des élèves X se trouvant dans la classe supérieure.

On a obtenu les résultats suivants :

| Questions                  | % 8 jours | % 1 mois | % 1 an |
|----------------------------|-----------|----------|--------|
| 1 Bourgogne                | 74        | 75       | 20     |
| 2 Tumulus                  | 70        | 75       | 40     |
| 3 Prêtresse                | 92        | 95       | 61     |
| 4 Char                     | 82        | 95       | 72     |
| 5 Diadème                  | 86        | 80       | 38     |
| 6 Endommagé                | 45        | 87       | 33     |
| 7 Grèce                    | 65        | 73       | 46     |
| 8 Bronze                   | 74        | 84       | 45     |
| 9 208 kg                   | 71        | 88       | 44     |
| 10 échange                 | 75        | 87       | 42     |
| Nombre d'élèves interrogés | 144       | 148      | 192    |

On peut observer :

- qu'au bout de 8 jours, les élèves ont bien répondu, dans la proportion de 73,2% en moyenne. Les deux questions portant sur la réflexion des élèves (6 et 10) sont l'une assez bien sue seulement l'autre bien.
- après cette première diffusion et sa correction, le questionnaire étant à nouveau utilisé au bout d'un mois, on observe que le pour-

centage moyen est passé à 83,9%. Il n'y a plus de différence entre les questions 6 et 10 et les autres. Il y a donc eu, du fait de la première diffusion, un processus de renforcement et de mémorisation certaine à moyen terme. On peut même penser que l'utilisation normale du moyen nécessite un tel dispositif, étant donné les résultats.

- au bout d'un an, le pourcentage moyen étant tombé à 44,1%, les aspects les plus frappants du sujet sont mieux retenus (3,4), mais on observe que les chiffres sont retenus comme le reste. Il aurait fallu, mais le temps a manqué, refaire une autre diffusion au bout de 1 an + 1 mois.

Ce qui est certain, c'est qu'un type de questionnaire ainsi conçu ne fait appel, pour le contrôle, qu'à des moyens de même nature que pour l'acquisition. Les élèves les plus modestes y répondent aussi facilement que les autres. *Il s'agit d'un processus d'acquisition et de contrôle réellement spécifique à la télévision.* Il est pratique et ne fait pas perdre de temps. Il est précis et objectif : on peut l'appliquer systématiquement ; nous avons l'intention de poursuivre dans cette voie. On peut encore faire mieux, en l'associant à un analyseur de réponses, ce qui est prévu l'an prochain.

D'autre part, *on constate que la télévision mémorise bien mieux qu'on ne pouvait le penser.* Les connaissances factuelles sont retenues, avec renforcement, de la même façon que les raisonnements simples demandés.

Il est possible enfin d'éduquer les réflexes des enfants et leur attention de telle sorte qu'ils réfléchissent vite et qu'ils répondent vite. On peut déceler si certains mécanismes sont acquis, alors même que le langage courant n'est pas encore révélateur. On rappelle que les temps de réponse ont été de 5 secondes, 10 fois de suite : aucun professeur interrogé n'a eu de difficulté : les élèves ont tous répondu aisément à ce rythme-là.

Nous sommes cependant certain que de tels résultats ne peuvent être obtenus que si les messages originaux sont d'une bonne qualité et provoquent une *motivation réelle*. C'est seulement dans ce cas, lorsque la première diffusion a capté les enfants, qu'il peut y avoir un bon processus pédagogique. Il est bon d'insister sur ce point. N'importe quel message n'aurait pas le même impact ; le moyen n'est pas en cause, c'est la qualité de la production.

## ANNEXES.

### EXEMPLES D'EMISSIONS REALISEES A ST. QUENTIN.

Emission réalisée en Octobre 1972

1972-73 - 8/366

#### CHATEAUX EN FRANCE.

**Objet** : préciser à l'occasion des châteaux de la Renaissance, le vocabulaire nécessaire aux élèves - expérience d'efficacité.

**Type** : documentaire.

**Durée** : 8 minutes.

**Destination** : classes de 4<sup>e</sup>.

**Découpage** : 1<sup>re</sup> partie - rappel de vocabulaire pour les châteaux du Moyen Age à vocation militaire :

à partir d'exemples précis, plan carré avec fossés, remparts, tours, donjon, échaugettes, meurtrières, lignes verticales dominantes, créneaux, mâchicoulis, ouvertures du logis sur la cour intérieure.

2<sup>e</sup> partie : caractères, en comparaison, pour les châteaux de la Renaissance française, sans but militaire.

Même principe : façades et tours avec ouvertures, lucarnes décorées, médaillons, toits surchargés de décoration, arcs en plein cintre ou surbaissés, galeries, salles claires, escaliers, plafonds à caissons ; éléments antiques aussi, colonnes, pilastres, frises, niches, statues, frontons à l'antique, lignes horizontales dominantes.

**Exploitation** par émission B.

1972-73 - 9/367

**Questionnaire**, de 3 minutes, avec document d'exploitation individuel — les termes suivants sont demandés, d'après les images, en général différentes de celles de l'émission A — cadrage rigoureux des éléments pour éviter toute erreur — 15 secondes de réponse par question, sur Q.C.M. à quatre sorties.

— vocabulaire demandé :

mâchicoulis - lucarne - médaillon - arc surbaissé - galerie - plafond - caissons - façade - frise - fronton grec - colonnes.

**Documentation** : anarchique pour les images  
musique.

★★

Emission réalisée en Avril 1973

72-73 / 49 - 407

#### LE CRATERE DE VIX (émission B.)

**Objet** : contrôle.

**Type** : interrogation Q.C.M.

*Destination* : 6<sup>e</sup> contrôle à court terme  
5<sup>e</sup> contrôle un an après.

*Découpage* : on pose les questions suivantes, associées avec 4 réponses et une seule est exacte. Les élèves n'auront qu'à inscrire à côté du numéro de la question, la lettre correspondant à la réponse choisie.

- 1 : Où se trouve VIX ? A : *en Bourgogne*, B : en Champagne, C : en Artois, D : en Provence.
- 2 : Quel est ce monument ? A : un *tumulus*, B : un dolmen, C : un tertre, D : un mausolée.
- 3 : Qui était enterré ? A : une princesse gauloise, B : *une prêtresse gauloise*, C : une reine gauloise, D : une gauloise quelconque.
- 4 : Quel objet servait de cercueil ? A : un cercueil de bronze, B : un cercueil de bois, C : un coffre, D : *un char démonté*.
- 5 : Quel objet se trouvait sur le crâne ? A : une couronne en or, B : une couronne en bronze, C : un diadème en bronze, D : *un diadème en or*.
- 6 : Pourquoi le tombeau a-t-il été abîmé ? A : de l'eau s'est infiltrée, B : le toit s'est effondré, C : *de l'eau s'est infiltrée, et le toit s'est effondré*, D : il y a eu un tremblement de terre..
- 7 : De quel pays venait le cratère A : de l'Italie, B : de Crète, C : *de Grèce*, D : de Phénicie.
- 8 : En quel métal est-il ? A : *en bronze*, B : en argent, C : en or, D : en cuivre
- 9 : Quel est son poids ? A : 100 kg, B : 200 kg, C : *208 kg*, D : 500 kg.
- 10 : Comment explique-t-on sa présence dans la région ?

A : par un vol, un pillage, B : *par échange avec les Gaulois*, C : par achat, D : par erreur

### *Exploitation.*

Faire passer l'émission, après avoir fait inscrire 10 chiffres sur les feuilles. Les choix possibles passent à l'écran, et chaque enfant pourra choisir la lettre convenable.

Ensuite, correction et notes individuelles par auto-correction.

Donner un bilan *par question* au coordinateur.

★★

Emission A réalisée en Janvier 1973

72-73 / 34 - 392

LA FORET.

*Objet* : information sur les éléments essentiels concernant la forêt dense.

**Type** : documentaire — peu de paroles — information par texte, inscriptions et animation.

**Durée** : 8 minutes 30 secondes

**Destination** : 6°.

**Découpage** : il s'agit avant tout de permettre l'observation de la forêt dense. En même temps, on a réparti cette information à partir d'exemples pris dans toute la zone équatoriale :

- a) au Congo : forêt, idée de dimension des arbres (25 m au moins), fortes pluies, permanence et hauteur (plus de 2 m), pas d'arrêt de la végétation, gorilles, aspects des cours d'eau.
- b) à Mindanao, chez les Tasaday : nourriture des naturels de la forêt : manioc et produits de cueillette, clairière, moyenne de température de 25°, isolement de la vie humaine dans la forêt. Lianes.
- c) Nouvelle-Guinée : village clairière sur pilotis — plage avec cocotiers — corail.
- d) Amazonie : chasseurs jivaros, pêcheurs — avec piranas — insectes variés — aérodrome dans la forêt.

La dimension et la proximité de la forêt se voient dans chaque séquence.

**Documentation.**

National Geographic Magazine.

Images : documentation photographique, et musique : Santana.

**Exploitation** : voir fiche spéciale : expression libre des élèves au début — puis recherche des caractères essentiels de la forêt - notion de forêt DENSE ; puis relations de cette forêt avec les éléments climatiques inclus dans l'émission — puis *localisation*, avec planisphère et manuel — puis liaison du milieu avec la vie humaine adaptée ; idée que d'autres hommes y vivent mais d'une autre façon.

Renforcement par diapositives, selon ce qu'on a.

**Contrôle** par émission B quelques jours après

LA FORET - émission B

72-73 / 35 - 3933

Il s'agit de contrôler 2 choses :

- 1 / acquisition à partir d'images de l'émission ;
- 2 / adaptation ou pas de la musique, volontairement agressive — (par comparaison avec celle de l'émission suivante : LA SAVANE).

Questionnaire ouvert — 10 questions / 15 secondes par plan — 20 secondes par trou.

- 1 Liane
- 2 Clairière
- 3 Hauteur d'arbres de 25 m
- 4 Graphique montrant que tous les mois sont pluvieux et pas qu'il y a 2 m d'eau

- 5 Corail
- 6 Cases sur pilotis
- 7 Gorille
- 8 25°
- 9 Chasseurs)
- 10 Pêcheurs) ces 2 observations servant à vérifier que les élèves  
connaissent la notion de *genre de vie*.

*Rendre les statistiques à la coordination.*

\*\*\*

Emission réalisée en Mai 1973

72-73 52/410

LE VOYAGE DE MARKOS SESTIOS - émission B.

*Objet* : étude statistique des résultats.

*Type* : Emission à trous - questionnaire à choix multiples.

*Durée* : 5 minutes - attention les réponses à donner dans les trous disposeront d'environ 5 secondes.

*Destination* : 6°

*Découpage* : Deux séries de questions, 5 formelles ou chiffrées, 5 autres demandant un effort de réflexion à partir de l'émission.

- |                                   |                                                                |
|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| 1 - D'où le bateau est-il parti ? | 5 - Dans quelle ville de Sicile le bateau a-t-il fait escale ? |
| A - du Pirée                      | A - à Naples                                                   |
| B - de Thasos                     | B - à Syracuse                                                 |
| C - de Délos                      | C - à Agrigente                                                |
| D - de Mytilène                   | D - à Corcyre                                                  |
| 2 - Quelle était la cargaison     | 6 - A quelle période a-t-il navigué ?                          |
| A - des amphores d'huile          | A - au printemps et en été                                     |
| B - des vases à figures noires    | B - en été et en automne                                       |
| C - des vases à figures rouges    | C - en automne et en hiver                                     |
| D - des amphores de vin           | D - en hiver et au printemps                                   |
| 3 - Où se rendait le bateau ?     | 7 - Que faisait-on en passant un cap ?                         |
| A - à Olbia                       | A - on observait les astres                                    |
| B - à Monaco                      | B - on faisait des sacrifices aux Dieux                        |
| C - à Massalia                    | C - on attendait un vent favorable                             |
| D - à Carthage                    | D - on regardait la boussole                                   |
| 4 - Combien a duré la traversée ? |                                                                |
| A - 52 jours                      |                                                                |
| B - 68 jours                      |                                                                |
| C - 88 jours                      |                                                                |
| D - 98 jours                      |                                                                |

8 - Pourquoi le bateau a-t-il coulé ?

- A - après une collision
- B - après une tempête en haute mer
- C - *après une tempête près de la côte*
- D - on n'en sait rien

10 - Comment le bateau se dirigeait-il ?

- A - par un gouvernail
- B - par deux gouvernails
- C - par les voiles seulement
- D - par les voiles et 2 gouvernails

9 - Comment a-t-on pu retrouver les escales ?

- A - par le journal de bord
- B - par les récits du temps
- C - *par les cachets des amphores*
- D - par hasard

**Exploitation** : faire d'abord marquer aux élèves 10 chiffres de 1 à 10 sur leurs feuilles — ils n'inscriront que *la lettre convenable* (A B C D) comme réponse devant chaque chiffre. Auto-correction ; rendre les statistiques par élève et par question au coordinateur.

#### **Documentation**

Images : *Le voyage de Markos Sestios*, Editions de Paris, 1955, Musique : Gymnopédie (Satie).

André TRIOU.

## **« OBJECTIF DE L'ENSEIGNEMENT DU BLOC HISTOIRE-GEOGRAPHIE-INSTRUCTION CIVIQUE DU PREMIER CYCLE SECONDAIRE »**

Voici déjà plusieurs années que les équipes de recherche travaillent sur la définition des objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie ; un article de M<sup>me</sup> L. Marbeau fait le point de ces problèmes dans le n° 28 du Bulletin de Liaison de l'Institut National de Recherche et de Documentation Pédagogiques (1).

La commission réunie au stage de Dijon a voulu aborder une tâche nouvelle : non plus la définition, mais l'évaluation et la mesure des objectifs. Il fallait répondre à la question : Comment vérifier que chaque objectif est atteint ?

Le travail à accomplir étant limité dans le temps, il a fallu faire un choix. La commission a éliminé les objectifs portant sur la créativité et ceux abordant les connaissances, déjà envisagés par les études de « noyau » commun de contenus, pour concentrer ses efforts sur les objectifs méthodologiques. A l'origine de ce choix, il y a l'importance des méthodes pour une discipline qui utilise de nombreuses sciences auxiliaires et aussi la volonté de favoriser un enseignement interdisciplinaire.

Notre collègue Lamouroux avait réalisé un important travail préliminaire qui a servi de base à la commission. La démarche adoptée a été la suivante :

- définition des objectifs de méthode,
- traduction de ces objectifs en comportements observables,
- hiérarchisation de ces comportements selon leur valeur éducative et le niveau des élèves.

Un rapport partiel a été présenté au stage de Dijon. J'ai poursuivi son élaboration en m'efforçant de ne pas trahir l'esprit de la commission.

---

(1) M<sup>me</sup> L. MARBEAU, *Les objectifs de l'enseignement du « bloc histoire-géographie-instruction civique » dans le premier cycle secondaire. Les objectifs poursuivis dans nos recherches en cours.* Recherches dans le Premier cycle du second degré, Bulletin de Liaison n° 29, spécial stage de Paris, 20-23 mars 1973, pp. 3-14.

Le résultat de ces travaux est un pré-inventaire des objectifs méthodologiques et de leurs moyens d'évaluation présenté sous forme de tableaux comprenant les rubriques suivantes :

*Acquisition de méthodes* : définition des objectifs de méthodes à acquérir par les élèves.

*Comportements observables et objectifs comportementaux* : traduction des objectifs en sous-objectifs observables dans la classe.

*Moyens* : il s'agit des moyens qui permettent d'obtenir tel ou tel comportement et non de la forme d'évaluation. Celle-ci sera le plus souvent une notation. Elle peut prendre des formes plus complexes : ainsi une mesure grossière des moyens audio-visuels se limitera à des questions sur les documents tandis qu'une évaluation fine utilisera l'analyse sémiotique.

*Application* : chaque élément a été hiérarchisé selon les classes du premier cycle 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>. Il a également été indiqué si la notion demande un enseignement progressif (P).

*Fondamental élève-matière* : une distinction a été faite au niveau de l'intérêt et des motivations de telle ou telle méthode à acquérir. On peut penser qu'un objectif qui n'est ni fondamental pour l'élève ni fondamental pour la matière ne sera certainement pas retenu par l'équipe de professeurs qui élaborera le programme de son année scolaire.

*Objectifs généraux* : nous avons indiqué dans quelle mesure telle ou telle méthode se rattachait aux objectifs généraux de l'histoire et de la géographie. Les objectifs généraux retenus ici nous ont paru importants, mais leur choix n'est pas limitatif.

Cet inventaire est formé de tableaux ouverts et à entrées multiples, nous souhaitons qu'ils soient complétés, amendés, modifiés. Dans leur état actuel, ils ont à notre avis une triple utilité :

Au niveau individuel, permettre à chacun de prendre conscience de façon mesurable des notions qu'il enseignait d'une manière plus ou moins intuitive.

A l'échelon des équipes des professeurs réunies en concertation, favoriser le choix et l'élaboration des objectifs de l'année.

Dans la classe, savoir à quel type de méthode ou d'objectif se rattache tel ou tel exercice proposé aux élèves.

Le rapporteur :  
Patrick PIBOULE,  
Montmorillon.

# COMMUNICATION UTILISANT LE LANGAGE PARLE ET ECRIT

| ACQUISITION DES METHODES<br>DE COMMUNICATION                                                  | COMPOURTEMENTS<br>OBSERVABLES ET OBJECTIFS<br>COMPORTEMENTAUX                                                                                | MOYENS                                                                                                                                                                                                                                                         | APPLICATION |   |   |   |   |       | FONDA<br>MENTAL |                                     | OBJECTIFS GENERAUX |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---|---|---|---|-------|-----------------|-------------------------------------|--------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|--|
|                                                                                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                | 6           | 5 | 4 | 3 | P | élève | matière         | esprit<br>critique et<br>historique | sens du<br>relatif | mieux<br>compre-<br>dre le<br>monde | localisation<br>espace,<br>temps | sensibilité<br>et<br>créativité | initiat.<br>politiq.<br>écono-soc. |  |  |
| — savoir s'exprimer oralement                                                                 | — utilisation du vocabulaire courant                                                                                                         | description et comparaison de documents<br>images ou non                                                                                                                                                                                                       | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 | ●                                  |  |  |
|                                                                                               | — utilisation du vocabulaire spécifique                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — savoir orthographier le vocabulaire spécifique                                                                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
| — savoir s'exprimer par écrit                                                                 | — construction de phrases compréhensibles                                                                                                    | dictées<br><br>textes libres                                                                                                                                                                                                                                   | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               | ●                                   |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — rédaction d'un texte suivant un plan logique adapté au niveau de l'élève                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               | ●                                   | ●                  |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — rédiger avec concision                                                                                                                     |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               | ●                                   | ●                  |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
| — transformer un message oral en un autre message oral                                        | — transcrire un message oral court sans prise de note                                                                                        | résumer l'exposé d'un autre élève<br><br>résumer une discussion dans la classe                                                                                                                                                                                 | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 | ●                                  |  |  |
|                                                                                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
| — passer du message oral au message écrit et réciproquement                                   |                                                                                                                                              | prise de notes                                                                                                                                                                                                                                                 |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — application d'une consigne de travail                                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 | ●                                  |  |  |
|                                                                                               | — savoir lire                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  | ●                               | ●                                  |  |  |
| — analyse et commentaire de texte                                                             | — compréhension du texte                                                                                                                     | repérer à la lecture les mots inconnus<br>questions relatives à des informations dans le texte<br><br>reconnaître un genre littéraire<br>extraire une information du texte en suivant les indications d'une fiche de travail<br>extraire une information seule | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — traduction dans le langage propre au lecteur en faisant la part de l'information objective, de l'expérience personnelle et de l'impression |                                                                                                                                                                                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               | ●                                   | ●                  |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
| — synthèse d'informations extraites de plusieurs documents et communication de cette synthèse | — critique de contenu interne                                                                                                                | relever des contradictions par rapport à des connaissances antérieures                                                                                                                                                                                         |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               |                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               | — compte rendu écrit — exposé                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                |             |   |   |   |   |       |                 |                                     |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |
|                                                                                               |                                                                                                                                              | dossier<br>carte<br>dessin<br>plan<br>film<br>photo                                                                                                                                                                                                            | ●           | ● | ● | ● | ● | ●     | ●               | ●                                   |                    |                                     |                                  |                                 |                                    |  |  |

## COMMUNICATIONS UTILISANT LE LANGAGE AUDIO-VISUEL

| ACQUISITION DES METHODES<br>DE COMMUNICATION | COMPORTEMENTS<br>OBSERVABLES ET OBJECTIFS<br>COMPORTEMENTAUX                                                                                                                  | MOYENS                                                                                                               | APPLICATION |   |   |   |   |   | OBJECTIFS GENERAUX |         |                                     |                                 |                                     |                                                                      |                                    |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|--------------------|---------|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
|                                              |                                                                                                                                                                               |                                                                                                                      | 6           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | élève              | matière | esprit<br>critique et<br>historique | sens du<br>relatif<br>tolérance | mieux<br>compre-<br>dre le<br>monde | localisation<br>espace,<br>temps,<br>sensibilité<br>et<br>créativité | initiat.<br>politiq.<br>écono-soc. |
| — Acquisition de techniques                  | — réalisation de reprographies                                                                                                                                                | utiliser un duplicateur à air-<br>cool<br>utiliser un photocopieur                                                   | ●           | ● | ● | ● | ● | ● |                    |         |                                     |                                 |                                     |                                                                      |                                    |
|                                              | — projection de documents audio-visuels                                                                                                                                       | utiliser un projecteur de diapositives<br>un projecteur de films                                                     | ●           | ● | ● | ● | ● | ● |                    |         |                                     |                                 |                                     | ●                                                                    |                                    |
|                                              | — réalisation de documents audio-visuels                                                                                                                                      | savoir faire un dessin (mise en page, tracés précis, calculs, respect des proportions, titrage, légende, échelle)    | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  |         |                                     |                                 |                                     | ●                                                                    |                                    |
|                                              |                                                                                                                                                                               | utiliser un appareil photo<br>un appareil de prise de vue<br>un appareil mobile TV                                   | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  |         |                                     |                                 |                                     | ●                                                                    |                                    |
| — Analyse et utilisation d'images fixes      | — prise de conscience de la polysémie de l'image                                                                                                                              | observations, description et interprétation de photos                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  | ●       | ●                                   | ●                               | ●                                   |                                                                      | ●                                  |
|                                              | — perception de la plasticité de l'image                                                                                                                                      | étude du cadrage (champs, incidence angulaire)<br>de la profondeur de champ<br>de rudiments de composition plastique | ●           | ● | ● | ● | ● | ● |                    |         |                                     |                                 |                                     |                                                                      |                                    |
|                                              | — prise de conscience du message photographique                                                                                                                               | questions sur la signification de l'image<br>critique interne et externe de l'image                                  | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  | ●       | ●                                   | ●                               | ●                                   |                                                                      |                                    |
|                                              | — mémorisation de l'image                                                                                                                                                     | schématiser une photo                                                                                                | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  | ●       |                                     |                                 |                                     |                                                                      |                                    |
| — Organisation et signification du film      | — utilisation d'images adaptées à la notion à visualiser                                                                                                                      | Intégrer l'image à l'expression orale ou écrite                                                                      | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  | ●       | ●                                   | ●                               | ●                                   |                                                                      |                                    |
|                                              | — perception de la construction pour dégager l'unité et le sens du film                                                                                                       | analyse des segments autonomes et des champs associatifs du film                                                     |             |   | ● | ● | ● | ● | ●                  | ●       | ●                                   | ●                               | ●                                   |                                                                      |                                    |
|                                              | — mémorisation du film                                                                                                                                                        | résumer oralement ou par écrit ce que l'on a retenu du film<br>répondre à des questions de synthèse                  | ●           | ● | ● | ● | ● | ● | ●                  |         |                                     |                                 |                                     | ●                                                                    |                                    |
|                                              | — interprétation des motivations du film (le film est une représentation sociale, l'historien ne doit pas l'accepter telle quelle, mais la mettre en évidence et l'expliquer) |                                                                                                                      |             |   |   | ● |   |   |                    | ●       | ●                                   | ●                               |                                     |                                                                      |                                    |

# ORGANISATION DU TRAVAIL

| ACQUISITION DES METHODES<br>DE COMMUNICATION          | COMPORTEMENTS<br>OBSERVABLES ET OBJECTIFS<br>COMPORTEMENTAUX                                              | MOYENS                                                                                                                                                                                            | APPLICATION |   |   |   |   |   | OBJETIFS GENERAUX |         | OBJECTIFS GENERAUX                  |                    |           |                                      |                                  |                                 |                                    |
|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---|---|---|---|---|-------------------|---------|-------------------------------------|--------------------|-----------|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|
|                                                       |                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                   | 6           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | élève             | matière | esprit<br>critique et<br>historique | sens du<br>relatif | tolérance | mieux<br>compre-<br>ndre le<br>monde | localisation<br>espace,<br>temps | sensibilité<br>et<br>créativité | initiat.<br>politiq.<br>écono-soc. |
| — organisation du travail individuel                  | — classement de documents personnels ou collectifs avec définition préalable d'un système de classement   | ordonner des feuilles de classeur<br>remettre à sa place un document à la bibliothèque<br>intégrer un nouveau document à la bibliothèque de façon logique par rapport à son système de classement | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — choix d'un sujet d'étude susceptible d'être mené à son terme en fonction de la documentation disponible |                                                                                                                                                                                                   | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — pouvoir justifier le choix du sujet                                                                     |                                                                                                                                                                                                   | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — savoir modifier un sujet initial pour faire face aux difficultés rencontrées                            |                                                                                                                                                                                                   | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — savoir chercher efficacement une documentation                                                          | utilisation d'un fichier<br>d'une bibliographie<br>d'un catalogue                                                                                                                                 | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — utiliser efficacement une documentation                                                                 | utilisation de table des matières<br>d'un index<br>d'une notice technique                                                                                                                         | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — aboutir à une production communicable                                                                   | montage<br>exposé, etc.                                                                                                                                                                           | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
|                                                       | — évaluation par l'élève de son propre travail en fonction de critères extérieurs                         | auto-corrrection<br>évaluation d'après les réactions de la classe après un exposé )                                                                                                               | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               | •                                  |
| — en fonction de critères qu'il s'est lui-même donnés | donner son opinion sur son travail en la justifiant<br>auto-critique                                      | •                                                                                                                                                                                                 | •           | • | • | • | • | • | •                 | •       | •                                   | •                  | •         | •                                    | •                                | •                               |                                    |



# COMMUNICATION UTILISANT LE LANGAGE MATHEMATIQUE, LES SYMBOLES ET LES CODES

| ACQUISITION DES METHODES<br>DE COMMUNICATION                    |  | COMPORTEMENTS<br>OBSERVABLES ET OBJECTIFS<br>COMPORTEMENTAUX                         | MOYENS                                                                                                                                                                             | APPLICATION |   |   |   |   | FONDA-<br>MENTAL |         | OBJECTIFS GENERAUX                  |                    |                                      |                                  |                                 |                    |  | econo-soc. |
|-----------------------------------------------------------------|--|--------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|---|---|---|---|------------------|---------|-------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|--------------------|--|------------|
|                                                                 |  |                                                                                      |                                                                                                                                                                                    | 6           | 5 | 4 | 3 | P | élève            | matière | esprit<br>critique et<br>historique | sens du<br>relatif | mieux<br>compre-<br>ndre le<br>monde | localisation<br>espace,<br>temps | sensibilité<br>et<br>créativité | initiat.<br>polit. |  |            |
| — savoir employer des opé-<br>rateurs numériques                |  | — découverte de la nature de<br>l'opération à effectuer pour<br>résoudre un problème | calcul d'amplitudes thermiques<br>moyennes<br>calcul de températures, me-<br>sures de précipitations<br>échelles                                                                   | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         | ●                                   | ●                  | ●                                    |                                  |                                 |                    |  |            |
|                                                                 |  | — calcul mental ou écrit pour<br>apprécier un ordre de gran-<br>deur                 |                                                                                                                                                                                    | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         | ●                                   |                    |                                      | ●                                |                                 |                    |  |            |
|                                                                 |  | — utilisation des notions<br>d'échelles chronologiques ou<br>cartographiques         |                                                                                                                                                                                    | ●           | ● | ● | ● |   | ●                | ●       |                                     |                    |                                      | ●                                |                                 |                    |  |            |
|                                                                 |  | — transformation de résultats<br>en pourcentages                                     |                                                                                                                                                                                    | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         |                                     |                    |                                      |                                  | ●                               |                    |  |            |
| — savoir représenter graphique-<br>ment une relation            |  |                                                                                      | schéma sagittal<br>tableau cartésien<br>histogramme<br>graphiques : lecture et cons-<br>truction                                                                                   | ●           | ● | ● | ● |   |                  | ●       |                                     | ●                  |                                      | ●                                |                                 | ●                  |  |            |
|                                                                 |  | — faire un croquis pour com-<br>munique des observations<br>faites sur le terrain    | croquis de paysages, etc.                                                                                                                                                          | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         |                                     |                    |                                      |                                  |                                 | ●                  |  |            |
|                                                                 |  | — dessiner pour communiquer<br>une observation faite sur une<br>image                | réalisation d'un plan                                                                                                                                                              | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         | ●                                   |                    |                                      |                                  | ●                               |                    |  |            |
| — savoir établir un schéma d'in-<br>terprétation ou de synthèse |  | — dessiner pour communiquer<br>le souvenir d'une observa-<br>tion                    | croquis après projection de films                                                                                                                                                  | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         |                                     |                    |                                      | ●                                |                                 |                    |  |            |
|                                                                 |  |                                                                                      | schéma d'interprétation d'une<br>photographie (localisation des<br>fonctions d'une ville)<br>schéma intégrant plusieurs ob-<br>servations (schéma d'une orga-<br>nisation sociale) | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         |                                     | ●                  |                                      |                                  | ●                               |                    |  |            |
|                                                                 |  | — lecture de carte                                                                   |                                                                                                                                                                                    | ●           | ● | ● | ● |   |                  |         | ●                                   |                    | ●                                    | ●                                |                                 | ●                  |  | ●          |



# INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE



# NOTES et glanures

## ART ET ARCHEOLOGIE.

ANDERSON, W., *Les châteaux du Moyen Age*, Fernand Nathan, Paris, 1972.

Publié dans la collection « Témoins du Passé », il s'agit de la traduction par Denise Meunier d'un ouvrage dont la publication originale, en 1970, sous le titre de *Castels of Europe* est due aux éditions Paul Elek à Londres.

L'ouvrage comprend 28 plans et cartes, près de 400 photos dont 40 en quadrichromie. Deux cartes permettent un repérage fort aisé des édifices étudiés ou évoqués. Des schémas, plans, coupes, textes, récits et anecdotes d'architectes ou de chroniqueurs complètent l'information.

L'auteur a étudié le phénomène « châteaux forts » pendant une période fort longue, du IX<sup>e</sup> au XVI<sup>e</sup> siècle. A travers cet édifice-type, il aborde l'étude du passé de l'Europe occidentale dans sa totalité et non plus en fonction de chaque pays. Le château fort remplit de multiples fonctions: **une fonction militaire** (point de départ des actions offensives) certes, mais aussi une fonction **politique, économique et sociale**. Etudiant ces édifices, dont le nombre est impressionnant en France et dans le reste de l'Europe, l'auteur rejoint un sujet plus vaste puisqu'il débouche sur l'évolution de la société européenne du moyen âge.

La construction du château représente un investissement énorme, mais son édification est une preuve de succès et de réussite. Aux XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles, le château occupe une place centrale dans la société du nord et du centre de la France ainsi qu'en Flandre. Il assure le contrôle des moyens de production. En Angleterre, la construction des édifices se fait au profit du roi et non des nobles. En Allemagne, les châteaux sont édifiés pour s'opposer aux envahisseurs et assurer l'implantation des populations lors des défrichements et de la mise en valeur des terres nouvelles. Il reste un centre de résidence, choisi pour ses défenses naturelles pendant la période d'anarchie persistante. Aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> s. le château, devient résidence et centre administratif.

La possession d'un château est en principe l'apanage des rois et des princes.

Au cours des âges, la technique se modifie. Aux XII<sup>e</sup> et XIII<sup>e</sup> s. on note des modifications importantes. La pierre remplace presque partout le bois qui reste utilisé pour les hourdages. Leurs modèles seront copiés en Italie et en Europe centrale.

Aux XIV<sup>e</sup> et XV<sup>e</sup> siècles, c'est la fin de la suprématie du château fort comme arme militaire et comme type de résidence pour les classes dirigeantes et ce, à cause de la disparition de l'autonomie féodale et du professionnalisme des mercenaires et des grands capitaines. De nouveaux impôts sont levés pour assurer l'entretien de ces mercenaires, ce qui explique l'importance grandissante des banquiers. Au XVI<sup>e</sup> siècle, l'édifice remplit encore de nombreuses fonctions pour certains groupes sociaux : il est résidence, il est forteresse ou... à l'abandon et en ruines.

Analyser l'importance du château fort dans la civilisation médiévale requiert aussi la recherche des origines de ce type de fortification.

L'auteur retrace son évolution dans le lointain passé : bas-relief du palais d'Assourbanipal II à Nimroud représentant le siège d'une ville, castra romains, fortifications byzantines, mottes médiévales, etc. L'étude technique de ces édifices s'intègre dans l'évocation des événements qui les ont vus naître : Reconquête pour l'Espagne, Croisades pour la Terre Sainte, règne de Frédéric II pour les édifices des Pouilles en Italie du Sud, etc.

Il existe des milliers de châteaux en Europe. L'auteur a donc été contraint à un choix. Un grand nombre de ces bâtiments sont présentés par la photographie. Celles-ci, d'une qualité exceptionnelle, sont dues à l'architecte-photographe Wim Swaan.

Cet ouvrage remarquable ne manquera pas de retenir l'attention de tous ceux qui souhaitent acquérir ou donner une vue à la fois complète et particulière du moyen âge européen. P.B.

PONSICH, M., *Recherches archéologiques à Tanger et dans sa région*, CNRS, Paris, 1970.

D'après la légende, la ville serait née de la lutte entre Hercule et Antée. L'archéologie se révèle indispensable à la connaissance de cette fondation. Mais les recherches présentent de grosses difficultés puis-



que la ville moderne recouvre la cité antique. Force a donc été de se rabattre sur l'étude des environs. L'ouvrage présente le fruit de huit années de prospection des environs de Tanger. Le résultat est connu par les illustrations de l'ouvrage : 98 figures et 123 planches. L'étude s'étend sur une période fort longue, depuis l'époque paléolithique jusqu'aux IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles de notre ère.

Du paléolithique, on note les traces d'un habitat le long de la côte atlantique. A l'époque néolithique, les habitants de la région ne pénètrent que sporadiquement dans l'intérieur et y laissent d'ailleurs la trace de pistes qui sont à l'origine de l'élaboration du premier réseau routier.

Les fouilles des nécropoles et des tombes révèlent l'implantation d'une population vers l'intérieur du pays, donc vers le nord du Maroc et de la région de Tanger et ce, vers l'âge du bronze. Vers le VII<sup>e</sup> siècle avant J.-C., lors de la création de Lixus, les Phéniciens semblent s'être installés dans cette zone ; mais jusqu'à présent, rien n'autorise l'affirmation d'une présence phénicienne à Tanger. Par contre, les Carthaginois pénètrent très certainement dans la région, vers les VI<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles. Tanger serait, donc, une fondation carthaginoise si l'on se réfère au texte du périple d'Hannon, corroboré par les trouvailles archéologiques.

C'est sous Juba II que Tanger connaîtra une grande richesse due à l'industrialisation et au commerce puisque la ville devient le port principal de la région. Après la guerre civile, qui suivit la mort de Ptolémée, fils de Juba, la Maurétanie Tingitane et Tanger seront annexées par Rome qui essaiera de les exploiter au maximum (industries de l'huile, des salaisons et du *garum*). La région s'intègre à l'empire et suit désormais les avatars de celui-ci.

Au III<sup>e</sup> siècle, les menaces se précisent, et Dioclétien installe autour de cette région une zone de défense. Tanger, ville tête de pont de l'Europe en Afrique, garde une originalité propre. Son importance résulte de l'interaction entre la campagne et la ville. Tanger sera l'exemple administratif qui assurera l'ordre et la sécurité à la campagne. Elle servira aussi de port principal aux richesses des environs. Tanger fait aussi figure de ville originale puisqu'elle est à la fois méditerranéenne et occidentale, africaine et européenne. Tanger semble être

la clé d'innombrables questions et problèmes qui se posent à propos du passé du Maroc et de cette région du monde.

P.B.

Les éditions DUCULOT assurent la publication d'une série de volumes intitulés WALLONIE, ART et HISTOIRE, Gembloux, 1973.

L'histoire de l'art de la Wallonie se révèle peu à peu au public par l'intermédiaire de petits volumes fort intéressants publiés sous l'égide du CACEF (Centre d'Action culturelle de la Communauté d'expression française).

Madame TONDREAU présente quelques manuscrit des abbayes de Bonne-Espérance et de Saint-Ghislain dans *l'Enluminure romane en Hainaut*. Ann CHEVALIER analyse la *Chasse de Saint-Hadelin à Visé* et tente de mieux connaître la vie de ce saint personnage à travers les épisodes qui illustrent la chasse. Huy-sur-Meuse possède un fort intéressant musée d'art artisanal, d'art religieux et de folklore, situé dans l'ancien couvent des Frères mineurs. Qui mieux que son conservateur, René FURNEMONT, pouvait rédiger ce volume qui présente les richesses du musée et en constitue aussi un bon guide.

Jacques HENDRICK présente la *Peinture liégeoise au XVII<sup>e</sup> siècle*. On n'y trouve guère l'influence de Rubens ni de l'Ecole d'Anvers, mais celle de la France et de l'art italien et notamment de Caravage.

Charles SERRESSIA s'est penché sur le *dernier sculpteur des princes-évêques de Liège, Guillaume Evrard*.

Son style se dégage de l'emphase baroque et a un aspect plus personnel que celui de ses contemporains.

Ces cinq petits ouvrages sont composés suivant le schéma de la collection. Le sujet est présenté en une soixantaine de pages et illustré de 16 reproductions les plus caractéristiques (en noir et blanc et en couleur). Une bibliographie exhaustive permet des recherches supplémentaires. Ces ouvrages sont destinés à rendre de grands services, car il n'est pas toujours aisé de trouver des renseignements sur les artistes des provinces wallonnes. Peu à peu, l'art de ces provinces se révèle et fait connaître à la fois ses faiblesses, mais aussi son originalité, sa diversité et ses richesses.

P.B.

## MOUVEMENTS SOCIAUX.

GAVI P., SARTRE J.-P., VICTOR P. *On a raison de se révolter, la France sauva-*  
ge, Paris, Gallimard, 1974, 375 p.

J. P. Sartre, philosophe et écrivain, 68 ans, P. Victor, 28 ans, dirigeant Mao, P. Gavi, journaliste à « Libération » discutent au hasard des jours entre novembre 1972 et mars 1974 : les O.S. en grève à Renault, Lip, le Chili, Soljenitsyne, les élections, etc.

L'un explique son évolution, l'autre se pose des questions sur les moyens d'action, et l'autre encore sur ses rapports avec le parti communiste.

Ce livre s'adresse aux lecteurs qui eux aussi s'interrogent, qui se remettent en question. Livre engagé, mais combien utile et intéressant. A lire et à penser.

J.D.

SIQUEIROS, D.-A., *L'Art et la révolution*,  
Ed. sociales, Paris, 1973, 315 p.

Cette collection « ouvertures » dirigée par F. Cohen a pour but de rendre accessible au public de langue française des ouvrages marxistes importants en provenance du monde entier.

Déjà en Belgique, R. Somville nous avait fait connaître ce muraliste mexicain, révolutionnaire, plusieurs fois emprisonné.

Le livre commence par un message envoyé de la prison préventive de Mexico aux délégués de la XIV<sup>e</sup> assemblée de l'Association internationale des critiques d'art, en juillet 1962. Viennent ensuite une synthèse du cours historique de la peinture mexicaine moderne, des déclarations sociales, politiques, esthétiques.

Une idée : « faire de bonnes reproductions d'œuvre d'art, impeccables et bon marché, car l'art est hors de la portée des masses ».

Pour terminer ce choix de textes, R. Tibol a choisi une adresse aux jeunes peintres qui est à la fois une leçon d'esthétisme et d'éthique révolutionnaires.

Un livre à parcourir, à repenser, à relire et à relire encore.

J.D.

FEJTO, Fr., *Dictionnaire des partis communistes et des mouvements révolutionnaires*, Tournai, Casterman, 1971.

Une introduction consacrée à une analyse de la *Crise de l'internationalisme marxiste* permet à l'auteur de montrer les difficultés rencontrées par le communisme quant au maintien de son unité. La polémique idéologique entre la Chine et l'U.R.S.S. et l'affaire tchécoslovaque y sont brièvement analysées. Est-ce le reflet d'une crise de notre civilisation où tout est mis en question ?

Traçant le *profil* de chaque parti tel qu'il se présentait cent ans après la naissance de Lénine, l'auteur a groupé les P.C., les fractions et mouvements se réclamant du communisme et du marxisme léninisme en deux rubriques distinctes :

- les P.C. au pouvoir ;
- les P.C. dans les pays non communistes.

Une classification par continent et, à l'intérieur de ceux-ci par pays, facilite la consultation de l'ouvrage.

L'auteur parvient ainsi à dresser une véritable carte géographique des P.C.

Pour chaque parti — y compris les partis ou groupes parallèles dissidents maoïstes ou castristes — le lecteur trouvera de nombreux renseignements : citons par exemple : un bref *curriculum vitae*, le rôle du parti dans la vie politique du pays, sa position électorale, le ou les journaux qu'il publie...

Une bibliographie bien fournie permettra de multiples recherches complémentaires.

Véritable instrument de travail et de référence, cet ouvrage rendra de grands services non seulement à nos élèves du dernier degré, mais aussi à tous ceux qui s'intéressent à l'histoire politique du XX<sup>e</sup> siècle.

L.D.K.

BROUE, P., *Documents pour l'histoire de l'Internationale communiste - Textes intégraux*, E.D.I., Paris, 1974, 307 p.

Fondée en mars 1919, l'I.C. a été dissoute en mai 1943. Elle était morte en 1933...

Le rôle important qu'elle a joué dans l'histoire du mouvement ouvrier et révolutionnaire est mal connu.

L'étude des congrès et leur publication entreprise par l'E.D.I. satisferont ceux qui exigent de savoir. P. Broué publie ici les textes du 1<sup>er</sup> congrès de mars 1919, et voudrait tenter ainsi de réunir des preuves des crimes de Staline et de ses erreurs au point de vue de l'Internationale et de la lutte contre le fascisme.

J.D.

**Lénine et la pratique révolutionnaire**, CENTRE D'ETUDES ET DE RECHERCHES MARXISTES, Ed. sociales, 1974, 606 p.

Il s'agit des textes des conférences et des interventions au colloque d'Orsay, en 1971, de militants, mais qui met en relief le développement du matérialisme dans le cadre d'une recherche collective.

Ce colloque a analysé : la crise du capitalisme, les débuts de la révolution scientifique dans ce qui est encore une société de classes. La théorie de la science marxiste de l'histoire, les rapports entre la philosophie marxiste et les sciences de la nature, contribution importante à l'histoire contemporaine pour tous ceux qui s'intéressent à l'histoire, à la politique, à la philosophie, aux sciences, qu'ils soient marxistes ou non.

Mais avant tout une admirable contribution à l'action des militants communistes.

J.D.

## MIGRATIONS.

**HAMBIE**, Louis, **Gengis-Khan**, Paris, P.U.F. « Que sais-je ? », 1973.

Descendant des rois des Mongols, peuple du Haut-Amour, Tämüdjin perdit jeune son père empoisonné par les Tatars. Sa mère, enlevée par son père à un premier mari, lui valut l'hostilité des Märkit. Réduit par l'abandon des Tayitchicut à chasser la marmotte dans la steppe, il connut une enfance misérable et rude avec sa mère et ses frères. Son autorité familiale se manifesta brutalement par l'exécution de son demi-frère qui l'avait nargué. Son rayonnement personnel lui attire des féaux avec qui, dès son adolescence, il s'impose parmi les clans et tribus féodaux nomadisant aux confins de l'Amour et de l'énisséi.

Né en 1167, les trente premières années de sa vie ne sont que longues luttes où

les règles de la chevalerie se mêlent aux meurtres, aux félonies, aux serments, aux alliances matrimoniales plus ou moins forcées. Ainsi se définissent les cadres d'un Etat féodal basé sur le prestige personnel du **Tchinggssqahan** (« Empereur océanique ») reconnu comme tel par l'assemblée de toutes les tribus mongoles réduites en vassalité, redouté des Tatars pourchassés, des Naïmans et des autres soumis à son pouvoir par la crainte ou l'admiration et amalgamés à ses fidèles. Soulignons ici le caractère relatif des sources qui font état d'exterminations de peuples qui l'année d'après reprennent la lutte !

Organisateur éclairé, tacticien émérite, négociateur astucieux soucieux de mettre le droit, « son droit », de son côté, législateur éminent, animé d'une curiosité insatiable, Tämüdjin, entouré de ses **turqa'ut** ou gardes de jour, règne en chef féodal de classe.

Ce livre difficile à lire est à la fois décevant et exaltant par le déroulement de l'épopée d'un homme exceptionnel et de son peuple, décevant par l'absence de données sur l'organisation et les cultures représentées dans cet empire étendu vers l'Est jusque sur la Chine du Nord et vers l'Ouest jusqu'aux steppes de la Russie où l'Asie remporte en 1222 la victoire de la Kalka contre les Slaves. Mort d'une chute de cheval en 1227 lors d'une campagne en Chine, sa fin est marquée par de grands massacres expiatoires.

R.V.S.

**HAMBIS**, Louis, **Attila et les Huns**, coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1972.

Contrairement à une opinion trop répandue, les Huns sont très différents des Hiong-Nou. Ce dernier nom, selon les savants chinois désigne simplement les populations nomades d'origine variable hantant les confins occidentaux du bassin du Fleuve Jaune. Parmi eux, des éléments de la migration pontique originaire des steppes de la mer Noire. Le terme désignerait ainsi les Cimmériens dont parlent les textes antiques. Certains traits de civilisation attribués aux Huns appartiennent en réalité aux Sarmates installés à l'est de l'Aral (arc composite, déformation crânienne).

L'origine des Huns pourrait être trouvée dans une peuplade turque de l'Altaï, les Houen des Chinois, à moins qu'elle ne

s'explique par le terme mongol *gü'ün* = homme. Les vestiges anthropologiques révèlent des squelettes identiques aux caractères décrits par Amien Marcellin et Sidoine Apollinaire.

Au terme d'un itinéraire de cinq siècles, cette peuplade passe de la Mongolie aux steppes d'Europe centrale. Pliny le signale en 75 de notre ère, le gros du contingent est fixé dans l'Oural. La lenteur du mouvement justifie l'emprunt de caractères propres aux peuplades rencontrées et assimilées les Sarmates notamment, les Ougriens, voire les Alains, également peuples de la steppe. L'avance des Huns dans le territoire des Goths se marque par des destructions systématiques et la coexistence dans les cimetières de tombes à inhumation et à incinération. Débordant le Caucase, des Huns sont signalés aux IV<sup>e</sup> et V<sup>e</sup> siècles en Moyen-Orient. Vers la même époque, ils entrent au service du Maître des Milices impériales. Vers 406, les Huns s'installent dans la plaine du Moyen-Danube, provoquant un grand remuement parmi les peuplades germaniques. Ils poussent des incursions tantôt contre l'Empire d'Orient, tantôt contre celui d'Occident qui se défendent en payant des tributs ou en enrôlant des mercenaires huns. Aetius manœuvre adroitement pour défendre l'Empire, affaibli par la Bagaude. Il pousse notamment les Huns contre les Burgondes (épopée des *Nibelungen*), puis il utilise ceux-ci et les autres barbares, Francs, Visigoths contre Attila dont les exigences financières ne peuvent plus être honorées.

On sait que les Huns subirent un revers à Moirey (*Campus Mauriacus*), on sait moins qu'ils avaient été vaincus devant Orléans peu auparavant. Ils quittèrent une Gaule belge profondément éprouvée et traumatisée, laissant une renommée amplifiée par la tradition. Stratège habile, Attila se lance contre l'Italie dégarnie de troupes. Affaibli par le climat et la maladie, il traite avec l'évêque Léon. Il meurt peu après. La révolte des peuples sujets acheva de disperser les Huns. Deux groupes se constituent les Koutrigours et les Outrigours dont les exploits se fondent avec ceux de peuples nouveaux venus, les Sibirs et les Avars. Le V<sup>e</sup> siècle voit leur fin tant en Europe qu'en Asie occidentale. Élémentaire, rudimentaire même, leur civilisation ne laisse pratiquement aucune trace.

R.V.S.

## ALLEMAGNE.

GUILLEN Pierre, *L'Allemagne de 1848 à nos jours*, coll. « FAC », Paris, Nathan, 1970.

Un ouvrage sobre, bien documenté, mais comme il se doit pour un manuel de seconde main, muni de graphiques, de données statistiques claires, ainsi se présente cet ouvrage destiné à l'enseignement supérieur français

Il fournit de manière relativement équilibrée, mais avec un avantage pour l'aspect politique, une vision complète de l'évolution sociale, économique, politique de l'Allemagne contemporaine. D'une lecture aisée malgré un texte dense, cet ouvrage rendra de grands services au lecteur pressé, désireux de toucher à l'essentiel.

R.V.S.

RASSOW, Peter, *Histoire de l'Allemagne des origines à nos jours*, trad. de l'allemand, dans coll. « Histoire des Nations européennes », t. I, *des origines à 1871*, Berlin, Horvath, 1969.

Connaître l'histoire d'un pays est la condition nécessaire pour comprendre ce pays. Il est exact, comme le constate Jules Romain dans la lettre-préface qu'il donne à cet ouvrage que l'histoire d'Allemagne est très mal connue des gens de chez nous, moins peut-être en Belgique qu'en France, car notre pays a été du Saint-Empire pendant près de mille ans.

Cet ouvrage, en rassemblant la collaboration d'éminents historiens universitaires allemands auxquels s'ajoutent les noms de quelques français, vise un but de haute vulgarisation. Son texte dense se réfère principalement aux événements politiques. On peut le regretter alors que de plus en plus les aspects sociaux et économiques sont à l'ordre du jour. On comprendra toutefois cette option quand on saisira la grande complexité de la vie politique allemande de cette longue période dont les auteurs s'emploient ici à démêler l'écheveau. L'iconographie, jointe en abondance, est intéressante, mais elle sacrifie au goût des historiens allemands pour l'interprétation romantique. Une bonne partie des clichés sera dès lors écartée. Quelques cartes sont groupées à la fin du volume.

La langue est le seul point commun d'un ensemble de peuples dont les traits ethniques et la morphologie somatique sont variés bien plus qu'il n'apparaît à travers les mythes cultivés à partir du XIX<sup>e</sup> siècle pour exalter la naissance d'une nation et d'un Reich.

R.V.S.

BOUVARD, G. et PELLENQ, P., **L'enseignement en République démocratique allemande**, coll. « Socialisme », Paris, Editions sociales, 1973.

Au lendemain de la Libération, l'Allemagne de l'Est fut confrontée avec le problème du renouvellement d'un corps enseignant dont 80 % des maîtres avaient appartenu au parti nazi. Les traditions scolaires étaient par ailleurs profondément imprégnées de l'esprit des junkers prussiens : un enseignement de base pour les masses, un enseignement du second degré constitué à part pour une élite, un enseignement d'Etat mais demeuré confessionnel. Comme dans les autres domaines de la vie allemande démocratique, l'effort fut ici impressionnant. Dès 1946, 40 000 enseignants sont en quelque sorte improvisés avec les risques afférents, mais la volonté d'une réforme profonde et progressive. Les années 1958, 1959, 1965 marquent les points forts de la mutation. Elles voient la généralisation de l'école polytechnique avec stage à la production et celle de l'école de dix ans. En 1972, la scolarisation jusqu'à l'âge de 16 ans au niveau d'un enseignement du 2<sup>e</sup> degré est accomplie. La totalité des adolescents quitte l'école avec un métier à l'issue d'un cycle de formation professionnelle de deux ou de trois ans.

Le premier immeuble moderne érigé dans Berlin rasée par la défaite fut la Maison des Enseignants. Chaque école est devenue un foyer culturel ouvert à tous les citoyens. Le schéma général d'organisation n'est pas éloigné de celui de notre enseignement rénové. Après l'école de dix ans divisée en Niveau inférieur (3 ans), Niveau moyen (3 ans), Niveau supérieur (4 ans), trois voies s'offrent vers le professionnel (2 ans), vers le professionnel additionné au baccalauréat (3 ans), vers l'enseignement général élargi (2 ans) débouchant sur les Ecoles supérieures et l'Université. Tout un système de passerelles, de classes spécialisées, de cours par correspondance permet à tout instant de compléter la formation de base où l'histoire occupe avec

l'instruction civique une place sérieuse (2 h/s + 1 h/s). Cela sans réduire la place ni de la physique, ni de la géographie, ni de la biologie, ni de la chimie. Le but est de pourvoir chacun d'une bonne formation générale, base de toute spécialisation ultérieure. Il faut former des hommes complets non des « crétins sportifs » dans un bon esprit de camaraderie et d'équipe. J'ai pu apprécier personnellement les qualités et les défauts (provisoires ?) du système. Le principal m'est apparu comme l'absence de formation critique due davantage aux circonstances qu'à une intention délibérée. On peut s'interroger, mais il est certain que les cadres enseignants les plus jeunes sont d'une bien meilleure qualité que les anciens recrutés dans les circonstances susdites. Les professeurs des classe 5 à 12 sont recrutés après 4 années d'enseignement supérieur axé sur la formation pédagogique pratique. La formation continue est organisée grâce à des programmes de perfectionnement auxquels chacun peut s'inscrire à concurrence de 100 heures pour quatre ans. Les conditions matérielles sont telles que la désertion de la profession s'est arrêtée. Planification, information, orientation, assistance, socialisation ! Une école nouvelle

R.V.S.

FEST, J. Hitler, 2 Tomes - T I. Jeunesse et conquête du pouvoir. T. II. Le Führer. Paris, Gallimard, 1973.

Ce très gros livre qui se lit facilement fascine et étonne. Il est évident que l'auteur, historien allemand, a tenté une synthèse, mais il est évident aussi que cette synthèse laisse percevoir une certaine admiration pour Hitler.

Est-ce bien le moment de laisser paraître cette admiration, ne va-t-elle pas éveiller une certaine nostalgie ?

Il n'est pas possible de « résumer » un tel ouvrage, tout au plus peut-on tirer quelques conclusions avec l'auteur :

Hitler serait le point de rencontre de multiples émotions, angoisses et intérêts. Il y avait un gigantesque potentiel d'agression désordonnée d'égoïsme, mais il fallait une personnalité autoritaire pour l'éveiller. Il élargit incroyablement l'expérience humaine ...

Dans son image du monde, l'Europe jouait finalement le même rôle que le germanisme dans la conscience de ses jeunes années... Il représente un phénomène ambivalent. Il a réalisé son intuition d'être le destructeur du marxisme ?

« Il est manifestement exact que la majorité des Allemands n'ont rien su de ce qui se pratiquait dans les camps de concentration et... cela parce que cela faisait partie de cette sphère politique qui leur était étrangère ou indifférente ... »

« En Allemagne, comme ailleurs les tentatives fascistes ont cependant survécu... Le fascisme risque toujours d'adopter une nouvelle figuration... »

« Hitler était une force, sa vie semble être le déploiement exceptionnel d'une énorme énergie. »

« Les effets furent grands. la peur qu'elle répandit, immense, mais en dehors de ces éléments, il reste peu de souvenirs... »

Nous préférons ne pas donner de jugement sur ce livre important en espérant qu'il soit lu, pensé et repensé.

J.D.

## ESPAGNE.

H. HAUSER, **La prépondérance espagnole 1559-1660**, Introduction de P. Chaunu, 3<sup>e</sup> édition.

Collection « Rééditions », Paris-La Haye, Mouton et Maison des Sciences de l'Homme, 1973.

Dans une très longue introduction, Pierre Chaunu explique la longue démarche de l'auteur handicapé par les « contraintes externes que la collection lui imposait ».

L'ouvrage de H. Hauser se divise en 4 livres ; le premier est consacré à l'hégémonie espagnole (1559-1576), alors seule grande puissance européenne, le second livre nous relate la fin de la puissance espagnole (1575-1603), le troisième livre nous entraîne dans la crise européenne et la formation de la puissance française (1603-1660) ; l'Espagne n'est plus une grande

puissance et devient même le jouet de la France.

Le quatrième livre nous donne un excellent aperçu des transformations économiques, sociales, politiques, philosophiques, littéraires et artistiques en Europe du XVI<sup>e</sup> au XVII<sup>e</sup> siècle.

Cet ouvrage est vaste, une mine inépuisable de renseignements non seulement pour l'Europe, mais également pour les autres continents.

Nous ne pouvons que conseiller aux professeurs de consulter cet ouvrage, ils y trouveront une vaste érudition et une bibliographie imposante.

Un regret cependant : cet ouvrage ne comporte ni carte ni iconographie.

M. M.-V.

CLEMESSY, Nelly, **L'Espagne de la Restauration (1874-1902)**, dans **Bordas Etudes**, n° 206, études hispaniques, Paris, éd. Bordas, 1973.

Fondé sur les principaux travaux consacrés à ce jour à la question, cet ouvrage fournit une synthèse pratique des points de vue les plus autorisés. Les notes bibliographiques offrent un éventail très large, et les repères chronologiques aident à jalonner le déroulement d'événements mal connus chez nous. Nous y voyons, après la révolution de 1868 contre Isabelle II, l'avènement d'Amédée I<sup>er</sup> confronté avec la poussée de la 1<sup>re</sup> Internationale, la proclamation de la Première république espagnole tandis que se perpétuent les exploits des carlistes et que se dégrade la situation de l'Empire colonial. Le pronunciamiento de décembre 1874 met fin à la révolution dont seule la bourgeoisie tire finalement parti tandis que s'installe Alphonse XII et la contre-révolution conservatrice, d'où le titre de cet opuscule où l'on trouvera en annexe une série de documents d'époque en langue espagnole. L'économie et ses problèmes, les contrecoups politiques, économiques et sociaux de la chute de l'emprise coloniale, les préoccupations spirituelles et la vie culturelle du temps retiennent l'attention de l'auteur dominée cependant par les intrusions politiques.

R.V.S.

## FRANCE.

**BOURGEOIN, Jean-Louis, Les Colbert avant Colbert, P.U.F., Paris, 1973.**

Ainsi donc il faut renoncer à la légende et faire sortir Jean-Baptiste Colbert de l'échoppe de draps au **Long Vestu** à Reims pour aller vers son glorieux destin de ministre de Louis XIV. Sa réussite, pour spectaculaire qu'elle soit, n'en est pas moins considérée comme normale si pas logique.

L'auteur a reconstitué la généalogie de la famille Colbert ainsi que la biographie de chacun de ses membres depuis les premières traces retrouvées au début du XV<sup>e</sup> siècle. Vers 1400, les ancêtres semblent être des **laboureurs** des environs de Reims. A la fin du XV<sup>e</sup> siècle, on distingue deux groupes : l'un de « laboureurs » et l'autre de « maçons ». Les descendants de la deuxième branche accèdent tous à un rang équivalent et toute la famille contribue à l'ascension de tous. Vers la fin du XV<sup>e</sup> siècle, les « maçons » font commerce de mercerie, c'est-à-dire à l'époque, de n'importe quel genre de marchandises. Un mercier est un marchand non spécialisé. Il vend des denrées naturelles et des produits manufacturés. Cependant, les Colbert s'intitulent « marchands » et non marchands merciers. Il faut comprendre qu'il s'agit dès lors de merciers en gros, familiers des milieux de change, de banque et de vente en gros de marchandises étrangères.

La progression sociale s'affirme pendant tout le XVI<sup>e</sup> siècle.

Dans la première moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, Nicolas Colbert, sieur de Vandières, père de Jean-Baptiste, quitte Reims pour aller tenter sa chance à Paris. Il a en mains des atouts importants : sa connaissance des affaires d'argent et son appartenance au milieu des marchands merciers.

L'intérêt de l'ouvrage ne réside pas seulement dans les aspects de la montée sociale des Colbert. L'auteur tente de voir et d'analyser le dynamisme des familles marchandes, le rôle du fils aîné qui est marchand, celui des milieux de la banque italo-lyonnaise et de leurs relations avec la régente Marie de Médicis.

C'est donc tout le problème de la mobilité sociale qui est évoqué dans cette étude du passage de la « mercerie » à la « noblesse » à travers un cas extrême de réussite

sociale. La généalogie comprise ainsi prend toute sa valeur de science auxiliaire de l'histoire.

P.B.

**RANUM, Orest, Les Parisiens du XVII<sup>e</sup> siècle, trad. de l'américain, dans coll. « Prisme », Paris, Colin, 1973.**

Un livre de lecture agréable, richement informé sur les aspects de la vie de tous les jours dans le Paris des XVI<sup>e</sup>, XVII<sup>e</sup>, voire XVIII<sup>e</sup> siècles, n'est pas chose courante. Il est plus extraordinaire encore s'il est dû à un auteur étranger. La France consentirait-elle à s'apercevoir qu'il n'y a pas que les Français à connaître son histoire et à regarder vivre ses habitants ?

Quatre parties équilibrent cet ouvrage. Le poids du passé médiéval est axé sur la fin des Valois, la fondation du Paris moderne se centre sur les débuts de l'absolutisme voulu par Henri IV, les travaux d'urbanisation liés aux spéculations immobilières où s'illustrent Marie, Le Barbier, Le Mercier, Le Sueur, Lebrun, Le Muet et bien d'autres. La persistance ou le retour aux tendances du moyen âge, se marque dans la religion et ses effusions, les castes sociales, leurs conventions et leurs cadres de vie, les monopoles corporatifs, les contraintes familiales. Le fardeau de la monarchie absolue avec ses réactions frondeuses révèle aussi ses tartufferies, son décor théâtral.

Bref, cette traduction élégante, entrecoupée de citations originales, constitue une bonne information et une source de documentation digne de figurer dans la bibliothèque de classe. Elle aidera tout qui se penche sur le passé à comprendre le berceau du classicisme français.

R.V.S.

**MICHAUD, Claude, L'Europe de Louis XIV, dans coll. « Etudes, Histoire », Paris, Bordas, 1973.**

Clôturé par un copieux index et une bibliographie très complète classée de manière systématique, cet ouvrage vise à présenter « une Europe de Louis XIV plus européenne que versaillaise ».

Le public français y trouvera une synthèse, bonne et succincte, de l'histoire des pays d'Europe centrale qu'il connaît peu en dépit de l'intérêt certain qu'ils présentent, de même que des pays d'Europe orien-

tale, de l'Europe méditerranéenne et des pays marginaux de la France, comme les Provinces-Unies par exemple. Les Pays-Bas parce que « espagnols » ne trouvent guère grâce à ses yeux et la « Principauté de Liège » est qualifiée d'« évêché », ce qui confirme qu'il y a décidément une grosse lacune dans l'idée que le Français se fait de nos régions.

L'économique et le social équilibrent les aspects politiques de cette période de Restauration, de Réforme religieuse, de contestation paysanne. Le point de vue marxiste n'est pas absent, non plus que les influences baroques dont témoigne une iconographie sélective. La typographie est peu attrayante, et la mise en page trop dense, c'est dommage pour un livre de vulgarisation.

R.V.S.

DUHART, Jean et Janine, **La révolution de 1848 à Givors**, Paris, Editions sociales, 1973.

La révolution de 1848 fut en France la première manifestation de la lutte prolétarienne. Les auteurs étudient ici le mouvement ouvrier à travers les événements d'une petite ville de province de 12 000 habitants, port fluvial sur le Rhône, en voie d'industrialisation depuis le XVIII<sup>e</sup> siècle.

Parmi les 6 ou 7 mille ouvriers travaillant dans la région, les causes de mécontentement envers les patrons sont abondantes : précarité de l'emploi, bas salaires, travail épuisant. La petite et moyenne bourgeoisie entend détourner à son profit l'élan révolutionnaire des ouvriers. Elle compose le Conseil municipal et, pour bonne part, la Garde nationale. Tout ce qui est socialiste est vilipendé. Grande est la crainte entretenue sur place par la société des **Voraces**. Tout est suivi ici à travers les réactions locales où le moindre incident prend de grosses proportions. La crise économique, les chantiers des travaux publics ouverts pour y pallier, entraînent des heurts. Après juin, l'ordre bourgeois s'impose sans coup férir. La place est ouverte au pouvoir personnel.

R.V.S.

\*\*\* **Hommage à Marcel Reinhard, Sur la population française au XVIII<sup>e</sup> et au XIX<sup>e</sup> siècle**, public. de la société de démographie historique, Paris, 1973. (Rue de la Baume, 20, 75008 Paris.)

Poussé aux études démographiques par réflexe de patriote frappé par les ravages des deux guerres mondiales et par réflexion d'historien à qui rien de ce qui est humain n'est étranger, Marcel Reinhard n'a pas peu contribué à l'essor de la démographie historique en France. Si les professeurs du secondaire sont plus familiers avec l'ouvrage sur l'enseignement de l'histoire dans lequel il leur communique l'expérience acquise durant 25 années, comme professeur de Lycée, ils constateront ici combien riches s'annoncent les voies ouvertes par lui dans le domaine nouveau où il s'est engagé ensuite.

Ses disciples et ses admirateurs lui dédient, en effet, ici cet hommage. Sous les signatures les plus averties, celles parmi bien d'autres de A. Armengaud, P. Chaunu, J. Dupâquier, J. Godechot, P. Goubert, A. Nouschi, A. Sauvy, on trouve 37 contributions dont la qualité et la variété disent bien l'efficacité du mouvement de recherche animé par le jubilaire.

Les professeurs du secondaire s'attarderont sans doute davantage aux articles de D. Dauvergne, **Le problème du nombre des Nobles en France au XVIII<sup>e</sup> siècle**, de J.-N. Biraben, **Essai sur la statistique des causes de décès en France sous la République et le Premier Empire**, de E. Van de Walle, **La mortalité des départements français ruraux au XIX<sup>e</sup> siècle**. Ils auront tout particulièrement intérêt à lire l'essai de L. Henry, **La démographie au service de l'histoire**, où en toute sincérité un démographe dit la valeur de l'histoire dans l'étude démographique, le bénéfice de l'interdisciplinarité et le caractère centralisateur de l'étude historique. Ses constatations générales sont de nature à renforcer l'intérêt dans les apports de la démographie à la compréhension et à la méthode historiques. Une école de rigueur et de démystification !

R.V.S.

GILLET Marcel, **Les charbonnages du Nord de la France au XIX<sup>e</sup> siècle**, Paris, La Haye, Mouton, 1973, 528 pp., 22 cartes, 29 graphiques, 45 tableaux, bibliographie, index.

Cette thèse de doctorat est le résultat d'un travail de recherche de près de vingt ans. Elle est consacrée au bassin charbonnier français le plus important et elle en analyse l'évolution économique, tout en mettant en évidence les aspects financiers

et sociaux. Les charbonnages du Nord sont découverts au XVIII<sup>e</sup> siècle par des industriels belges (Desandrouin), et, dès cette époque, Anzin occupe une place importante.

Les recherches ultérieures visent à découvrir le prolongement du bassin du Nord vers l'ouest. Après des recherches vaines de 1834 à 1839, le bassin du Pas-de-Calais sera repéré de 1842 à 1847 grâce à la conjonction du hasard et de la recherche géologique.

Son partage sera réalisé de 1847 à 1854 en une série de concessions relativement importantes mais nombreuses. Les prospections ultérieures étendent un peu l'exploitation charbonnière vers le Nord ou le Sud tandis qu'au début du XX<sup>e</sup> siècle, les sociétés métallurgiques s'intéressent aux charbonnages, mais n'obtiennent que de petites concessions.

Ce bassin charbonnier va connaître une croissance très importante de sa production surtout dans la deuxième moitié du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est le bassin charbonnier le plus important en France (2/3 de la production en 1914) et dépasse les bassins belges à partir de 1908. Toutefois, la croissance de la Ruhr sera encore beaucoup plus importante.

La concentration financière et économique n'a pas été très poussée. Ces mines sont restées propriété de capitaux régionaux, et les liens avec les banques ou la métallurgie ont toujours été assez faibles. Cependant, une dizaine de sociétés sur vingt-quatre (comme Lens et Anzin) dominent à la veille de la guerre de 1914. La concentration est plus marquée qu'en Belgique (ici cependant rôle important de la Société générale) et qu'en Angleterre, mais moins importante qu'en Allemagne. Dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, les accords commerciaux sont restés limités à des cas particuliers, et l'Union des Houillères de France n'a eu qu'une action éphémère. Progressivement, les associations régionales et nationales ont joué un rôle de plus en plus grand. Au début du XX<sup>e</sup> siècle, l'Office des Houillères du Nord et du Pas-de-Calais va fixer les prix et les contingents selon les zones de vente et organiser le marché des coques (notamment par un accord avec les sidérurgistes de Meurthe-et-Moselle). Le but principal de cette organisation commerciale est de mieux faire

face à la concurrence étrangère. Le Comité Central des Houillères de France aura surtout un rôle dans le domaine social et politique tandis que la Chambre des Houillères du Nord et du Pas-de-Calais obtiendra au prix de sacrifices financiers la réalisation du canal du Nord à Paris.

Sur le plan social, les discussions avec les syndicats ouvriers sont finalement acceptées, mais ne sont pas le fait d'une organisation patronale bien structurée.

L'auteur évoque aussi les caractères sociaux de l'ouvrier mineur, les conflits sociaux et le rôle des syndicats. Il souligne que la croissance des charbonnages ne s'est pas accompagnée d'un véritable développement industriel, surtout dans le Pas-de-Calais.

Il évoque en terminant les problèmes économiques actuels de ces régions (fermeture des charbonnages et difficultés de la reconversion).

Le remarquable travail de M. Gillet sera surtout utile aux professeurs d'histoire par les riches matériaux (cartes, graphiques, tableaux) qu'il met à leur disposition au sujet de l'activité d'une industrie qui a joué un rôle capital dans la révolution industrielle.

J.P.D.

VARTIER, Jean, *La vie quotidienne en Lorraine au XIX<sup>e</sup> siècle*, Paris, Hachette, 1973.

Voici le pas franchi ! Dans la série **Hachette Littérature**, Jean Vartier, journaliste de son état, met en scène des personnages représentatifs d'un style de vie et d'un type d'activité. Certains ont réellement existé, d'autres pas.

La tentation était grande de personifier la vie quotidienne pour la rendre comestible au « grand public » avide d'« histoires » au sens populaire du terme. Le résultat, avouons-le, n'est pas détestable, à condition de connaître les conventions du genre et d'en écarter les séductions trompeuses. La qualité de la bibliographie et de l'information préalable de l'auteur est ici garante de probité, celle dont le grand historien anglais Trevelyan entendait entourer l'histoire sociale. Le système peut amener à l'histoire au sens scientifique du terme de jeunes lecteurs ou des moins jeunes, avec plus d'efficacité peut-être que

n'y parvenaient les romans historiques d'Alexandre Dumas ou de Michel Zévaco dont la prose excitait et charmait à la fois nos imaginations enfantines.

Ici, la sage-femme, le flotteur de bois, le luthier, le marchand de fromage, les paysans patoisants, les figures typées des petites villes de province, chansonniers, baigneurs, lycéens, garnissaires, curé, sans négliger les convulsions du pays de l'acier, *far west* de France avec ses immigrés exploités, secoué par les grèves, avec ses « jaunes », ses intrigues politico-patronales. autant de personnages pittoresques ou tragiques, de cadres désuets dont le « conteur » déroule ici les aspects familiers en soulevant comme le Diable de Lesage le toit des logis.

R.V.S.

**BOUVIER, Jean, Un siècle de Banque française, les contraintes de l'Etat et les incertitudes des marchés**, dans coll. « Hachette littérature », Paris, Hachette, 1973.

Cet essai que l'auteur nous présente comme « fragile », non dépourvu d'engagement, vise à décrire et à faire comprendre le système bancaire français dans la période 1850 à 1950 par rapport à la société, à l'opinion, à ses relations avec l'Etat, aux échanges internationaux. Il s'attache surtout aux phénomènes de la « longue durée » et aux acquis certains, assurant ainsi la liaison du passé au présent. Il s'inscrit ainsi dans la ligne d'approche historique suivie par l'Enseignement secondaire rénové.

L'intention est de montrer combien la banque est dépendante de son environnement et agit réciproquement sur lui. L'analyse marxiste n'est pas étrangère à la démarche. Les faiblesses en sont soulignées notamment à propos du « capital financier » où elle a trop longtemps fait fi de la capacité des grandes firmes d'industrie à résister à tout contrôle bancaire. L'intégration des deux accumulations doit être retenue, et la recherche du pouvoir de décision poussée.

Bien d'autres points retiennent l'attention. Tout d'abord le poids des mentalités, la méfiance sociale de longue durée devant la banque qui ne pénètre en profondeur que depuis peu d'années. Le phénomène est compréhensible lorsqu'on voit le brouillard entretenu par les banquiers autour de

leurs « affaires », l'ambiguïté des bilans et des banques elles-mêmes. La croissance économique est liée à l'épanouissement quantitatif et qualitatif de la banque, mais il n'est pas certain que celle-ci en soit le moteur. Par rapport à la Grande-Bretagne et aux autres pays d'Europe où la banque mixte est prépondérante, la France se distingue par la séparation des banques de dépôt, mieux adaptée aux époques d'affaiblissement du tonus économique, et banques d'affaires davantage prisées lors des poussées d'investissement.

Sur le plan monétaire, la France vit jusqu'en 1900 dans l'âge des espèces sonnantes et trébuchantes ; jusqu'en 1945, de la monnaie fiduciaire ; depuis lors, de la monnaie de banque, mais il ne convient pas de négliger la coexistence permanente des « effets de change ». La masse monétaire, sa composition influe d'ailleurs sur la croissance.

On pourrait ainsi multiplier les notations, appuyées abondamment sur des tableaux chiffrés, des citations, des références aux faits, sur la tutelle de l'Etat et les libertés bancaires, les changements de structure : banques privées, syndiquées, cartellisées, concentrées, banques publiques à monopole, nationalisées. Le rôle de la Banque de France, organisme privé, soumis aux « deux cents familles », est analysé jusqu'à la nationalisation de 1945 préparée par la Réforme du Front populaire en 1936.

Au total, l'auteur voit davantage dans les banques des acteurs que des thaumaturges, soumis à l'environnement, plus influents que puissants, simples rouages d'un système dont l'étude historique apparaît, avec tout l'humour qu'elle comporte, comme une espèce de « service public ».

R.V.S.

**INGRAND, H., Libération de l'Auvergne**, coll. « Libération de la France » dirigée par H. Michel, Hachette, 1974, 203 p.

« Si je n'ai pas entendu l'Appel du 18 juin 1940, dès que j'en ai eu connaissance j'ai été gaulliste », nous dit l'auteur qui raconte les événements depuis l'automne 1942 jusqu'au printemps 1946.

Il exprime un combat mené seul depuis la fin 1940 jusqu'en 1942, sans liaisons, sans moyens, sans argent et sans consignes.

Dans cette région où les bourgeois et les notables sont venus s'installer, séduits par le régime de Vichy, on voit ici avec quelle rapidité la classe ouvrière et paysanne s'est lancée dans la résistance.

A travers des récits de coups de main, des rencontres, des arrestations, des documents officiels, des ordres, H. Ingrand nous fait connaître l'organisation, le développement, l'apparition du maquis, la préparation de la prise du pouvoir, la répression jusqu'au retour à la vie normale.

Ce livre est un document pour servir à l'histoire de la résistance pendant la guerre de 1939-45.

J.D.

MIQUEL, Pierre, **La paix de Versailles et l'opinion publique française**, dans **Nouvelle bibliothèque scientifique**, Paris, Flammarion, 1972.

Un livre sympathique, richement documenté si on se reporte à sa bibliographie méthodique, d'une lecture fluide, passionnante, ô combien ! L'histoire y révèle sa vraie dimension, celle de l'événement, non celle de l'événement brut isolé, mais de l'événement confronté avec les autres événements, établi dans son contexte évolutif d'où peut seul surgir l'explication, se dégager la sagesse.

La presse française forme ici la documentation de base. Quelle richesse ! ô nombre de feuilles quotidiennes, ô qualité des rédacteurs, ô célérité de la plume, alacrité du propos, fougue de la controverse ! Combien cette presse dynamisée par les lendemains d'une victoire douloureuse, porteuse de tant d'espoirs est encore proche de celle du XIX<sup>e</sup> finissant. Une presse d'idée et de combat dont l'éclat rend terne et guindé le journalisme sentencieux d'aujourd'hui.

L'opinion publique française est un bon baromètre, opposée qu'elle est entre ses clivages. Les socialistes : pacifistes, patriotes, internationalistes, wilsonniens, en tout ou par partie ; les nationalistes, suppôts de Clemenceau. « le père la Victoire », braqueur de la paix ; de Foch, le maréchal jusqu'au bout ; de l'**Action française** ou du grand capital, s'exaltent en gestes et en discours. Derrière les désillusions de la Paix : l'échec de Wilson, lucide, mais inefficace rêveur de la Société des Nations, la « Société des peuples » ont cru d'aucuns,

coupable d'avoir eu raison ; l'échec de l'Entente troublée par les tergiversations des Anglais ; la bonne conscience des Français, paladins de la Justice ; l'échec de la France, terrée dans son isolationnisme frileux, drapée dans le bon droit, indignée du refus des justes réparations, inquiète de sa sécurité. Non, la Paix ne fut pas française !

Au vrai, la Deuxième Guerre Mondiale sort tout armée des esprits de 1919. Son spectre plane, il affole, suscite les haines, gauchit les remèdes essayés. L'opinion, il est clair, en accepte la fatalité. Elle a d'autres préoccupations d'ailleurs, **primum vivere...** reprendre le train-train quotidien, échapper aux grèves, à la vie chère, à la crise qui s'annonce déjà. Après tout, pourquoi ne point s'entendre avec l'Allemagne : c'est la voie tracée à Briand. A l'inverse, du moins de Versailles, tirer le plus, appliquer dès lors, de façon drastique, le traité : la voie suivie par Poincaré. Deux voies sans issue parce que contradictoires, toute l'image de la politique française entre les deux guerres, ce grand armistice ! En attendant, pour les Français de 1919 : « Ouf ! Elle est finie ! » L'autruche est en position.

R.V.S.

## GRANDE BRETAGNE.

MARX, Roland, **Naissance et triomphe de la démocratie britannique (1815-1918)**, dans **Dossiers Clio**, Paris, P.U.F., 1973.

On ne trouvera dans ce mince recueil de 96 pages que l'analyse de certaines des questions liées au concept de la « démocratisation » : les libertés civiques, l'extension du droit de suffrage, la lutte des élus pour s'imposer à l'exécutif, mais aussi aux organes issus d'un droit héréditaire. Les affrontements économiques et sociaux sont constamment sous-jacents dans les documents.

Ce n'est pas avant 1860 que le mouvement de démocratisation prend en Angleterre une allure irrésistible, mais les effets de freinage se manifestent sous de multiples formes jusqu'après 1914.

Parmi les 14 documents rassemblés, on pointera un tableau de l'évolution des systèmes électoraux en Angleterre et au pays de Galles. Les 14 points de vue exposent les opinions d'historiens britanniques ac-

tuels sur les événements. Une chronologie sommaire, une orientation bibliographique, achèvent ce petit recueil.

R.V.S.

MARX, Roland, **La Grande Bretagne contemporaine, 1890-1973**, Paris, A. Colin, 1973.

Depuis une dizaine d'années, notre bibliographie en langue française à propos de la Grande-Bretagne, s'est enrichie de plusieurs ouvrages importants dans les domaines économique, politique et social.

Par contre, les synthèses en français restent déficientes. C'est un des principaux mérites de l'auteur d'avoir contribué à pallier cette lacune en spécialiste averti, puisqu'il enseigne l'histoire anglaise à l'Université de Paris III.

Les enseignants y trouveront, dans un découpage chronologique justifié, un bref et clair aperçu de l'évolution de la Grande-Bretagne, depuis l'apogée du colonialisme et de l'impérialisme jusqu'à son entrée dans le Marché commun ; trois quarts de siècle, qui voient passer la première puissance mondiale au rang de nation de second rang tant en Europe que sur le plan mondial. C'est là évidemment un thème capital pour la compréhension de l'histoire de notre temps.

On peut louer Roland Marx d'en avoir donné, au travers de la complexité événementielle, une image claire, grâce à une nécessaire subdivision, pour chaque période envisagée, en chapitres économique, social, politique et institutionnel et culturel ; ce dernier aspect toutefois pêche par trop de laconisme et présente de ce fait des lacunes assez grandes. L'auteur établit son découpage chronologique sur les moments de l'évolution qui ont provoqué dans l'histoire anglaise des mutations fondamentales. Trois grandes parties sont ainsi envisagées :

La première de 1890 à 1919 fait apparaître les premières failles d'un système économique et politique établi, au départ, sur la primauté de la « plus Grande-Bretagne ».

La deuxième, que Roland Marx qualifie peut-être abusivement l'ère de la médiocrité, retrace les difficiles années des crises économiques, financières et politiques de l'entre-deux-guerres.

Quant à la troisième, de 1945 à 1973, l'auteur l'appelle l'ère des incertitudes.

C'est aussi, bien sûr, l'époque historique la moins décantée et qui nécessitera encore bien des révisions.

On peut évidemment regretter que l'auteur nous présente cette tranche d'histoire de façon plus descriptive qu'analytique et critique, mais ceci n'était vraisemblablement pas son but.

Cette synthèse ne fait, pour l'essentiel, que reprendre en la développant l'analyse de cette période que l'auteur nous a déjà fait connaître dans un précédent ouvrage de la Collection U chez A. Colin, et intitulé *Histoire du Royaume-Uni*, édité en 1967.

Il n'en reste pas moins que l'auteur a répondu par cet ouvrage à un besoin que nous ressentions depuis un certain temps déjà.

Du point de vue pédagogique, il est pauvrement pourvu de plans, graphiques et cartes, et c'est dans les travaux évoqués au début de ce compte rendu ainsi que dans l'ouvrage de Marx cité ci-dessus qu'il s'impose de rechercher la documentation nécessaire.

R.D.

MARX, Frédéric, **L'administration locale en Grande-Bretagne**, P.U.F., Dossiers Thémis, 1972, 96 p.

L'ouvrage de F. Marx, le premier de la série « Systèmes administratifs comparés », comble avec bonheur une lacune : le « continent » était averti de la complication dans le fonctionnement des pouvoirs centraux de Grande-Bretagne, mais ignorait tout de celle du **local government**. Pour éviter tout malentendu, il convient de rendre cette expression par administration locale — puisque le pays est administré (et non pas gouverné) par des autorités locales, sous contrôle du pouvoir central.

Intérêt double de l'ouvrage : mettre en échec par un exemple vivant la dichotomie entre Etat fédéral et Etat unitaire (la G.-B. n'étant à proprement parler ni l'un ni l'autre) et montrer comment, par évolution et sans révolution, les institutions sont nées, se sont adaptées aux nécessités sociales. Ainsi les organes chargés de la santé publique, de l'instruction élémentaire ou de la tutelle des indigents historiquement issus de la révolution industrielle et de ses affres (épidémie de choléra dans les agglomérations, chômage, etc.). C'est ce qui, synthé-

tiquement, ressort de ce livre décrivant avec beaucoup de clarté le « système lymphatique » britannique.

Des documents législatifs (notamment l'important **Local Government Act** de 1933 et certains jugements des tribunaux du Royaume, autant de sources juridiques officielles en G.-B.) permettent au lecteur d'adopter un point de vue concret sur l'évolution et l'état actuel des structures administratives.

L'ouvrage contient, enfin, un chapitre consacré à la réforme souhaitée de l'administration, aux commissions nommées à cet effet et aux projets déposés. Renseignements loin d'être négligeables à l'heure où l'on se demande comment la politique (régionale, par exemple) de la C.E.E. sera appliquée par les administrations européennes et si elle le sera en tenant un compte réel des particularités locales.

J.J.D.

STIL, A., **Fleurs par erreur**, Paris, Julliard, 1973, 200 p.

L'auteur né d'une famille ouvrière dans le Nord minier, devient professeur de philosophie, puis journaliste.

Ici, dans un recueil de nouvelles, il évoque l'univers populaire, les petites gens, les ouvriers, il raconte ces mille petites choses vécues, il nous permet ainsi de pénétrer dans un monde trop souvent négligé par la littérature.

C'est par son aspect social que ce livre mérite l'intérêt des professeurs de Sciences sociales.

J.D.

MONOD, M., **Deux ou trois choses que je sais de l'U.R.S.S.**, coll. « Socialisme » Editions sociales, 1973, 217 p.

« Ni thèse, ni reportage, ni étude, ce livre est fondé sur des rencontres. »

Cet ouvrage débute en 1967 au moment où la révolution avait 50 ans et où V. Komarov tournait autour de la terre. La première rencontre fut celle des Soviétiques affligés par la mort du cosmonaute et c'est pour l'auteur l'occasion de nous décrire Moscou, ses habitants, leurs sentiments.

« Au commencement il y avait 16 tentes, il s'agit de la Sibérie », actuellement

il y a des villes, des centrales, des tomates. Bakou où un ingénieur sur trois est une femme. Le travail, le travail avant tout, il faut construire le pays, malgré ou avec les dissidents, donner une place individuelle à l'homme dans la collectivité, et ce n'est pas chose facile.

Livre engagé, touchant, qui met tout son espoir dans le P.C. U.R.S.S.

J.D.

HERZLICH, Claudine, **Médecine, maladie et société**, dans coll. « Les textes sociologiques », t. IV, Paris-La Haye, Mouton, 1970.

Ce livre est destiné à ceux qui s'occupent de médecine dans le cadre des sciences sociales. La relation malade et médecin est en train de se modifier sous l'accélération des conditions d'existence. L'historien ne peut y rester insensible dans la mesure où il considère que son objet de préoccupation est avant tout l'être social sous toutes ses formes et dans son évolution.

Le lecteur trouvera ici dix-neuf articles commentés touchant l'attitude du malade devant la médecine et inversement celle du médecin devant le malade. Une bonne initiation aux aspects actuels d'une médecine évoluée et fortunée. A quand l'équivalent pour l'autre versant de la pratique médicale ?

R.V.S.

FLAM, Léopold, **La philosophie au tournant de notre temps**, Bruxelles-Paris, P.U., 1970.

Ecrit un peu vite, quoique basé sur une méditation profonde, desservi parfois par des coquilles ou des traductions un peu lourdes, cet ouvrage tente avec succès une analyse du mouvement de notre temps. Il met en évidence les impasses dans lesquelles les philosophies, y compris le marxisme, se sont successivement engagées : « Tout ce que je sais, disait Karl Marx, c'est que je ne suis pas marxiste. »

Léopold Flam, philosophe, c'est d'abord Léopold Flam, historien. Qu'on m'entende bien. Il ne s'agit pas d'histoire de la philosophie, mais d'une qualité d'homme. Celle qui donne probablement à l'auteur cette sensibilité aux êtres et aux choses, cette vision générale, totalisante, qualité primordiale du savant à qui rien de ce qui est humain n'est étranger.

Il sonde les œuvres les plus représentatives de la pensée actuelle et, avec une prescience étonnante, il en tire les implications du mouvement enveloppant et emportant les êtres. Alternance des choses, alternance des phénomènes, retour du jour, retour de la nuit, vaste tourbillon où tout se dialectise et où toute étincelle d'intelligence humaine cherche son unique voie, balancée entre la lumière torturante de l'angoisse et l'opacité de la stupide béatitude. Toute philosophie finit avec le philosophe dès l'instant où l'intelligence se subordonne à la forme. L'homme, le monde, est donc condamné à la philosophie ou à la mort.

Son interprétation de la philosophie de Nietzsche conduit l'auteur à définir le nihilisme, conséquence d'une vision chrétienne s'effondrant devant la science. Qu'il s'appelle Satan, Eros ou Pan, le Monde est aux prises avec un élan cosmique. Les mythes et les symboles prennent tournure à travers les écrits de Wagner, de Freud, de Lawrence, de Camus et de bien d'autres contemporains traducteurs du malaise de l'homme. Ici aussi on sent l'historien soucieux de voir dans toute œuvre le reflet de l'humain avec l'œil du visionnaire contemplant Satan-le-travailleur, le Dieu supplicé, l'Eros technicien. Lire ce livre lentement procure un enrichissement... Le Philosophe, c'est celui qui proteste. Pour protester, il faut savoir durer ! Une clé pour le Rénové ?

R.V.S.

FAGES, J.-B., **Comprendre Lévi-Strauss**, coll. « Pensée », Paris, Privat, 1972.

Il est du destin de certains hommes de perturber profondément les modes de pensée. Celui de Claude Lévi-Strauss est assurément de ceux-là. Pour agréable et attachant que soit la lecture de plusieurs de ses ouvrages, pour utile qu'elle se révèle aux historiens en quête de clarté sur les ressorts de l'humaine condition, l'ensemble de la pensée du nouvel Académicien présente parfois des complexités, voire des subtilités ou des difficultés d'interprétation telles qu'une élucidation s'avère nécessaire. C'est ce que nous apporte cet ouvrage qui, en une centaine de pages, nous explique les origines de la pensée straussienne, les premiers principes liés aux « structures élémentaires de la parenté », la conceptualisation théorique avec les dou-

tes et les repentirs, le terrain privilégié des « Mythologiques » et, pour finir, le débat philosophique du structuralisme, où le concret le plus terre-à-terre rejoint l'abstrait le plus subtil. « Ni ange ni bête... » entre les deux gravite l'homme...

R.V.S.

MANNONI, Maud, **Education impossible**, Collection « Le champ freudien », Paris, éd. du Seuil, 1973, 312 p.

Ce livre important part de l'expérience accomplie à l'école expérimentale de Bon-neuil-sur-Marne où tente de se mettre en place une institution éclatée dont le projet pédagogique présente une analogie avec l'anti-psychiatrie.

Le problème évoqué est donc d'ordre, théorique, doctrinal, social et administratif.

D'autre part, les problèmes du savoir, de l'autorité et du pouvoir sont également abordés ici.

Le livre se termine par cette phrase qui s'adresse à tous ceux que préoccupe l'enfant : « Une éducation est réussie, le jour où l'adolescent peut dire à ses parents et à ses maîtres, (sans risque de se faire hospitaliser) : vous vous êtes trompés, votre univers, nous, on n'en veut pas. »

J.D.

VINCENT, G., **Le peuple lycéen, enquête sur les élèves de l'enseignement secondaire**, col. « Témoins », Paris, Gallimard, 1974, 531 p.

La désacralisation du travail et du savoir, le déclin de l'image du père, l'impatience, le sentiment qu'ont les jeunes d'être les victimes d'un « racisme anti-jeunes » sont des attitudes et des croyances qui unissent les jeunes de 1973.

Cependant, ils présentent entre eux des particularités : les filles sont moins impatientes que les garçons, la politisation plus forte en première qu'en terminale, les fils de bourgeois sont plus allergiques au lycée que les fils d'ouvriers. La révolution ne représente pas une unité ; on la quitte pour aller en week-end. D'après l'enquête, le jeune milite peu, il est sympathisant et très anti-communiste ; il recherche la sécurité, il s'ennuie, il est avant tout individualiste.

Que faire pour eux ? attendre qu'ils soient récupérés ? restaurer l'autorité, leur donner des responsabilités ? leur redonner une morale ? Ce livre n'apprend rien, ne conclut rien, il sera interprété, il fera de la peine ou il rassurera. Or il y a crise - et que fait-on ? Rien.

J.D.

## DIVERS.

### Dossiers du cinéma Films 1

#### Dossiers du cinéma Cinéastes 1 et 2

publiés sous la direction de Jean-Louis BORY et Claude Michel CLUNY, Caserman, Tournai-Paris, 1971.

Ces dossiers sont publiés sous forme de fiches (une fiche par cinéaste ou par film) classées dans une couverture cartonnée.

Chaque fiche comprend une étude historique et esthétique sur l'œuvre ou l'auteur analysés, une citation de l'auteur, un choix d'opinions critiques, une notice biographique de l'auteur, une bibliographie sélective et une filmographie complète, par-fois une discographie succincte.

En tête du volume **Cinéastes 1**, on trouve un tableau synoptique 1895-1970 qui met en parallèle les événements historiques et politiques, les apports scientifiques et techniques, les réalisations artistiques et la production cinématographique.

Pour les professeurs d'histoire qui trouvent le temps ou qui ont le goût de parler de l'histoire du cinéma...

M.R.V.

FERRO, Marc, **Le film, une contre-analyse de la société ?**, dans *Annales, économies, sociétés, civilisations*, t. 28, p. 109-124, Paris, Colin, 1973.

Le cinéma est né bien après que se soient fixés les « sacro-saints » principes de l'histoire traditionnelle. Le film « n'entre pas dans l'univers mental de l'historien », déplore l'auteur. Il s'efforce par conséquent de montrer le parti que l'on peut tirer pour l'analyse d'une société ou d'une série historique de l'examen critique tant des films de fiction que des bandes d'actualité.

Se penchant sur les événements de 1917, il constate que les documents filmiques révélaient le rôle dominant des soldats dans les manifestations révolutionnaires, contraire-

ment à la version bolcheviste qui y fait participer les ouvriers.

On ne dira jamais assez que pour être totale l'approche historique doit être multiforme.

R.V.S.

FINLEY, M.-I., e.a., **Problèmes de la terre en Grèce ancienne**, recueil de travaux, coll. « Civilisations et Sociétés », t. 33, Paris, La Haye, Mouton, 1973.

Le présent ouvrage en se penchant sur les aspects généralement considérés comme vulgaires de l'histoire, nous apporte des témoignages convaincants de l'intérêt de cette matière. Il rassemble les résultats d'une enquête sur les problèmes de la terre en Grèce ancienne menée sous la direction du professeur Finley de l'Université de Cambridge, sous les auspices du Centre de Recherches comparées sur les Sociétés anciennes de l'Ecole pratique des Hautes Etudes, VI<sup>e</sup> section. Les exposés en ont été présentés à l'occasion d'un colloque organisé en 1969 à l'Abbaye de Royaumont.

Loin de se vouloir exhaustif, cet ouvrage aspire seulement à attirer l'attention sur la richesse de la matière. Groupés en chapitres consacrés aux thèmes suivants :

- Le Monde colonial ;
- Espace rural et cité ;
- Trois études athéniennes ;
- Les Grecs en Egypte hellénistique et romaine ;
- Représentations religieuses et mythiques de la Terre.

Ces travaux montrent l'importance de l'heuristique et de l'interprétation critique dont la maîtrise reste la voie la plus efficace même s'ils expriment aussi combien de plus en plus les perspectives ouvertes par d'autres disciplines, l'ethnologie, par exemple, peuvent féconder le champ de la perception et de la compréhension historique.

R.V.S.

DUCELLIER, Alain, **Le miroir de l'Islam : Musulmans et Chrétiens d'Orient au Moyen Age (VII<sup>e</sup>-XI<sup>e</sup> siècle)**, coll. « Archives », Paris, Julliard, 1971.

Certes, les Chrétiens protestent contre les discriminations fiscales dont les font souffrir les musulmans. Ils reconnaissent cependant une certaine justice. Ils conser-

vent une assez large place dans l'administration jusqu'au XI<sup>e</sup> et même au XIV<sup>e</sup> siècle en Egypte. Le « grand persécuteur » al Hâkim n'est pas le personnage sanguinaire que l'on se complait à dépeindre, car il permet aux Chrétiens de quitter l'Egypte avec leurs biens. Les Chrétiens ne profiteraient d'ailleurs pas des guerres civiles en're musulmans pour en appeler à l'aide des Byzantins ou pour se soulever. Tout compte fait, ils préfèrent aux persécutions de leurs « frères en Jésus-Christ » l'indifférence des Arabes puis plus tard des Turcs, respectueux au total de leur foi, de leur culte et de leurs églises. Les théologiens chrétiens orientaux se montrent par contre particulièrement hostiles à l'Islam dans lequel ils sentent un danger pour leur religion.

Voilà qui fera réfléchir nos auteurs de manuels ! Et les fauteurs de stéréotypes .

R.V.S.

GUERDAN, René, **Byzance**, Paris, Librairie académique Perrin, 1973.

Ce livre de grande vulgarisation mérite de figurer dans la bibliothèque scolaire. Son auteur dont l'érudition est certaine nous introduit avec plaisir dans un monde dont l'influence n'a été que trop méconnue. Il nous aide à comprendre à travers le caractère divin de l'Empereur, image de Dieu sur Terre, le rôle d'ordonnateur suprême qu'il assume et dont le protocole rigide assure le maintien impeccable. Incarnation du Christ, l'empereur byzantin a le pouvoir de rendre tout sacré. Les supplices affreux réservés à ceux qui enfreignent la règle, illustrent ce caractère. Qui pourrait s'étonner que dans cette situation il s'empare de tous les pouvoirs. Il les applique d'ailleurs avec un sens certain de la nuance.

L'impératrice de son côté est l'incarnation de la Madone. Elle ne tire pas son pouvoir de son état d'épouse de l'Empereur. Dans cette situation, il ne peut y avoir d'Eglise s'il n'y a pas d'Empereur. L'Evangile représente la constitution tacite. Puisque tous les chrétiens sont égaux devant Dieu, tous les Byzantins sont égaux devant la Loi. Ainsi s'explique que même au titre impérial le dernier peut devenir le premier. Le cas de Théodora n'est pas le seul à illustrer cette règle. L'administration se veut au service des humbles, elle sera « keynésienne » avant la lettre. Inversement un tel Etat ne peut tolérer les hérétiques ou les

infidèles. Il reste que l'évangélisme autorise par exemple les Musulmans à fréquenter la mosquée à Byzance même.

La querelle des Images est expliquée par ses effets économiques. Les splendeurs de la Ville sont attribuées à l'imitation de la Jérusalem de l'Apocalypse. Les eunuques de l'entourage représentent des anges qui on le sait « n'ont pas de sexe ».

Au cirque, les Verts représentent la faction des quartiers pauvres ; les Bleus, celle des quartiers riches. Ainsi, grâce à l'Hippodrome dont le symbolisme solaire doit être souligné, le peuple de Byzance n'a pas complètement perdu ses droits politiques. La description de l'âme de Byzance s'accompagne de celle des misères et des grandeurs jusqu'à l'agonie de 1453.

R.V.S.

CRAPOULET, Jean-Claude, **Histoire de l'Ecosse**, dans coll. « Que sais-je ? », Paris, P.U.F., 1972.

Le whisky, le tartan des kilts et les cornemuses entretiennent autour de l'Ecosse un folklore de pacotille qui ne dissimule que trop bien l'originalité de ce pays et de ce peuple épris de liberté. Terre des Pictes, des Scots et des Britons, elle s'illustre par la résistance envers toutes les dominations : celle des Romains, celle des Anglo-saxons. Le tout se déroule dans un décor de Macbeth, personnage diffamé de Shakespeare. L'Ecosse du peuple naît au XIII<sup>e</sup> siècle, dans la lutte contre l'Anglais où s'illustre Wallace Bruce. On connaît le destin tragique des Stuarts dont l'ultime victoire, la couronne d'Angleterre, signifie la fin de l'Ecosse pacifiée par Cumberland le Boucher. La fin du XVIII<sup>e</sup> siècle voit la révolution industrielle favorisée par l'essor commercial colonial. La pauvreté légendaire des Ecossais en est à la fois l'instrument et la conséquence, avec un fort pourcentage d'émigration.

Aujourd'hui, une politique de large décentralisation favorise l'Ecosse dans le cadre du Royaume-Uni. Elle prend appui sur l'originalité écossaise dont le système légal plus proche du droit romain et des lois françaises diffère de celui d'Angleterre, dont le gouvernement se dégage de celui de Westminster, dont l'économie continue à se distinguer, dont la culture tend à renaître dans son originalité. Une nouvelle croisée des chemins... !

R.V.S.

ROBERT, J.-B., **Histoire de Monaco**, Paris, P.U.F.. « Que sais-je ? », 1973.

Négligeant l'Antiquité, ce petit livre, tenant davantage du récit que de l'étude, est axé sur l'histoire du règne de la famille des Grimaldi sur la principauté.

Nous le suivons au long du moyen âge et des temps modernes, redoutable fortresse disputée par les Génois, les Espagnols et les Français qui lui étendent tour à tour leur protectorat. La principauté tire ainsi de sa position stratégique une relative indépendance. Celle-ci s'affirme davantage au XVIII<sup>e</sup> siècle, par suite de mutations dans la stratégie.

La révolution de 1790 suit à Monaco une voie opposée à celle de la France jusqu'au moment où en 1793 elle se trouve rattachée à la république pour vingt ans. L'italien, langue des naturels, est alors évincé au profit du français.

Le second traité de Paris en 1815 place la principauté sous protectorat sarde. Menton et Roquebrune ayant fait sécession en 1847-1860 furent annexés par la France lors des plébiscites de 1861 en application des stipulations du traité de Turin. A cette occasion, Monaco retrouve son indépendance adonnée d'une convention douanière avec la France.

Misérable bourgade de 1 200 habitants, Monaco en compte 23 000 en 1914 et jouit d'une prospérité inouïe. « Miracle » du jeu, de la spéculation, du tourisme couronné de la Belle époque.

La période de l'Entre-Deux-Guerres fut dramatique. Les liens avec la France furent raidis, le tourisme dut se reconvertir, la dynastie fut sauvée par une alliance avec les Polignac, les revenus liés à la Société des Bains de Mer furent diversifiés, les sociétés holding furent attirées par des conditions fiscales avantageuses.

Nanti d'une confirmation de l'indépendance après la 2<sup>e</sup> Guerre Mondiale, le Prince publie en 1962 une nouvelle constitution. Il n'échappe pas cependant à une grave crise avec la France en 1963 en raison des « fuites fiscales » que facilite son régime pour les étrangers. L'indépendance ne fut plus confirmée cette fois, encore qu'en droit international elle semble ne pas faire de doute.

La suite voit la poussée spéculative industrielle et autre se préciser. Bel exemple d'adaptation d'une principauté médiévale au « Monde libre » !

R.V.S.

CULLIN, (Michel) et KREISSLER (Félix), **L'Autriche contemporaine**, collection « U 2 », Armand Colin, Paris, 1972.

Remarquable ouvrage de l'excellente collection « U 2 », cette étude en additionne toutes les qualités. Le thème en est l'Autriche actuelle, pays peu connu par le grand public même si — du fait que, diront certains — ces dernières années y ont vu affluer les touristes en rangs serrés.

Les auteurs examinent, analysent et dissèquent l'Autriche tant du point de vue géographique qu'historique, économique que social, voire même administratif ou sociologique ; le tout étant illustré de plans, de cartes, de graphiques de tableaux statistiques, de textes allemands et français tirés d'auteurs célèbres tel Hugo von Hofmannsthal, d'autres moins connus du public non germanophone comme Helmut Qualtinger. Le lecteur qui voudrait quelques indications supplémentaires trouvera de quoi satisfaire sa soif de renseignements grâce à une bibliographie critique attenante à chaque chapitre.

La singularité de cet ouvrage réside dans ce que les faits, quels qu'ils soient, sont présentés non pas comme résultant d'un enchaînement plus ou moins logique ou formel, mais bien comme étant les conséquences de décisions politiques : le sens critique du lecteur reste ainsi intact et s'en trouve même stimulé. A cet égard, l'approche du passage de la première république au *Ständestaat* et à l'austro-fascisme d'Engelbert Dollfuß est particulièrement intéressante.

La thèse sous-tendant ce livre, constamment mise en lumière par ses auteurs, est la recherche de l'Autriche par les Autrichiens. Depuis 1919, date à laquelle l'Autriche était, suivant le mot féroce de Clemenceau, « ce qui reste », la route fut longue : un demi-siècle fut consacré à deux républiques et à un Anschluss de sept ans pendant lesquels le nom même d'Autriche avait complètement disparu. Or, paradoxalement, c'est précisément après la seconde guerre mondiale que « le fait national autrichien » devint une réalité si bien que l'on

peut affirmer que, hormis quelques nostalgiques d'un pangermanisme aussi viscéral qu'archaïsant, les Autrichiens ont pris maintenant conscience de leur personnalité politique et culturelle.

J.P.F.

**TATU, M., Le Triangle Washington - Moscou - Pékin et les deux Europe(s) -** Casterman-poche, Politique, histoire, Tournai, 1972, 148 p.

Ce livre analyse les nouveaux rapports entre les 3 puissances principales. Il ressort de cette étude qu'à la longue le jeu favorisera les Etats-Unis.

L'auteur envisage à long terme une politique de rapprochement entre tous les Etats moyens de l'Europe ; ceux qui sont compris entre l'U.R.S.S., puissance eurasiatique et les Etats-Unis, puissance euraméricaine. Mais il ne pense pas que cette Europe soit près de se réaliser.

Le livre contient une mise en garde contre les inconvénients d'une détente mal conçue et mal conduite. L'accord total est exclu, mais ce n'est pas une raison pour s'aneantir.

J.D.

**ARON, Raymond, République impériale, les Etats-Unis dans le monde 1945-1972,** Paris, Calmann-Lévy, 1973.

L'anti-communisme de R. Aron est connu. Il n'en fait pas mystère. Il désire ici faire preuve, non d'objectivité, mais d'honnêteté. C'est évidemment tout ce que l'on peut souhaiter d'une tranche d'histoire récente dont l'analyse relève plus du journalisme que de l'histoire.

Les U.S.A. sont présentés ici comme une république qui « s'est élevée au premier rang sans avoir aspiré à la gloire de régner ». Ignorante au départ des subtilités diplomatiques propres à la vieille Europe, elle apprend avec les épreuves à combiner le poids des armes et les astuces de la négociation. N'identifie-t-on pas aujourd'hui Kissinger et Metternich dans un système interétatique où les U.S.A. tiennent la part la plus large et où se combinent un aspect planétaire, un aspect hétérogène, un aspect révolutionnaire, un aspect bipolaire enfin. L'Europe se voit éclipsée dans l'affrontement entre les géants soviétique d'une part, américain de l'autre, mélange de pragma-

tisme et d'utopie dû à une absence regrettable de « culture historique ».

Le discours serré, touffu, de l'auteur analyse le jeu qui au cours de ces vingt-cinq années mène le peuple américain empêtré dans ses contradictions à la révolte contre le fardeau impérial embourbé dans le marécage vietnamien. La vision universaliste des années 1940 fait place au réalisme des zones d'influence, l'échec des « croisades » n'y est pas étranger quoiqu'il entraîne cependant le corollaire inattendu du succès de l'« endiguement » du communisme, principal épouvantail de l'Oncle Sam.

Dans la seconde partie de l'ouvrage, s'interprètent les relations de la politique américaine et du marché mondial, le rôle des entreprises multinationales. Le « monde libre » poursuit-il la liberté du commerce ou celui de la personne ? Les plans « Marshall » constituent-ils une aide ou une contre-révolution ? Autant de questions auxquelles l'auteur ne donne que des réponses partielles où il souligne des erreurs certaines des U.S.A., mais où il constate l'évidence de la supériorité absolue de l'île continent aujourd'hui déchirée entre ses tendances impérialistes et un isolationnisme dont le danger menace surtout le Tiers-Monde et l'Occident européen.

R.V.S.

**MICHEL, Roland, Les investissements américains en Belgique,** publication du Centre de recherche et d'information socio-politique (CRISP), Bruxelles, rue du Congrès, 35, 1971.

Ce qui jadis ne pouvait s'opérer que dans un espace exigu à l'échelle des relations d'un village, d'une région rurale où chacun se connaissait, peut aujourd'hui grâce à l'information et aux ordinateurs se réaliser à l'échelle planétaire. Les considérations morales jouaient encore dans la première hypothèse un rôle fondamental. Elles n'en jouent plus aucun aujourd'hui dans le monde des « affaires » confronté avec la seule et implacable réalité des chiffres. Entre ces deux extrêmes, c'est toute l'histoire du « progrès » économique qui s'inscrit à travers la croissance du système capitaliste. Il est essentiel que nos futurs concitoyens soient parfaitement conscients des forces qui les dominent, avec lesquels par conséquent ils auront à compter. Ce petit dossier du CRISP dont l'éloge des publications n'est plus à faire aidera à préciser la situation

de la Belgique par rapport au géant américain. Bourré de chiffres, de tableaux statistiques, de cartes, ce petit livre ne se résume pas aux politiciens, aux économistes, à tout qui est soucieux de progrès social ; aux enseignants il fournit une base de réflexion et de travail indispensable dans notre monde où plus que jamais la « Fortune sourit aux audacieux ».

R.V.S.

**BERGERE, Marie-Claire, Une crise de subsistance en Chine (1920-1922), dans Annales, Economies, sociétés, civilisations, t. 28, p. 1361-1402, Paris, Colin, 1973.**

Le renversement de la conjoncture internationale qui survient après la Première Guerre mondiale coïncide en Chine avec une grave crise de subsistance provoquée par la sécheresse et l'inondation. Cet article détaille les circonstances du cataclysme à l'aide de cartes, de chiffres et de diagrammes. Il constate :

« Les conséquences de la famine sur l'activité économique des campagnes sont brutales et immédiates. Avec l'échec des récoltes, la production décline et disparaît. Plus grave encore, le capital productif est atteint. Cette extrême vulnérabilité de l'appareil de production reflète le manque d'élasticité d'un système qui en l'absence de surplus fonctionne sans aucune marge de sécurité. Le cheptel constitue le premier

élément du train de culture sacrifié par les paysans dès le début de la famine. La disparition du matériel aratoire succède bientôt à celle du cheptel. Les instruments aratoires fabriqués en bois, sont, en effet, utilisés comme combustibles. Les paysans se tournent ensuite vers les bâtiments eux-mêmes... Le crédit disparaît, le commerce s'arrête... Les hommes sont les premiers à quitter les villages pour aller chercher du travail et des secours dans les régions éloignées. Bientôt, c'est au tour des enfants de partir : on commence par vendre des filles, puis on négocie les garçons... L'arrivée de ces bandes faméliques dans les villes représente une des plus immédiates répercussions de la famine sur la vie et l'activité urbaines. L'accueil des réfugiés est souvent mal organisé ou point organisé du tout. Beaucoup ne trouvent dans les villes d'autre asile que les rues pour y dormir et y mourir... Le marasme commercial limite également les possibilités d'emploi des réfugiés. Ceux-ci cherchent à travailler comme manœuvres, mais la surenchère qui, de ce fait, s'exerce sur le marché fait baisser les salaires et réduit au chômage une partie du prolétariat urbain... Il tend également à rendre plus aigu le problème du ravitaillement des villes et à accélérer la hausse des produits alimentaires. »

Une Chine du désespoir... la boîte à Pandore !

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 soulignées de **deux traits continus**, les CAPITALES GRASSES seront soulignées trois fois. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. Pour les leçons-types, le sujet de la leçon tiendra lieu de titre. Le niveau d'enseignement auquel la leçon est destinée figurera ensuite. Le nom de l'auteur sera écrit à la fin de la préparation, suivi de la mention de l'établissement auquel il est attaché. Le prénom précèdera le nom.
6. Les références bibliographiques et les 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'Édition, Conseil aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6<sup>e</sup> éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
8. Toute citation de texte sera transcrite en **italiques**. Les textes documentaires accompagnant les leçons-types seront munis d'une notice d'identification.
9. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec grand soin :
  - a) ce qui est utile à l'enseignement ;
  - b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
  - c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

**LA REDACTION.**







## TABLE DES MATIERES

### TRIBUNE LIBRE.

|                                                                     |   |
|---------------------------------------------------------------------|---|
| SAUCIER, R., <i>Crise de l'enseignement de l'histoire</i> . . . . . | 5 |
|---------------------------------------------------------------------|---|

### DIALOGUE AVEC...

#### LES SCIENCES.

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| THILL, G., <i>Deux types de scientifiques aux prises avec les réalités sociales, politiques et culturelles</i> . . . . . | 13 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### LES HISTORIENS SUISSES.

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Rapport de coordination de l'enseignement de l'histoire : <i>Rapport sur les possibilités d'allègement des programmes</i> . . . . . | 15 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

### INFORMATION SCIENTIFIQUE.

|                                                                                                        |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| CORVISIER, A., <i>Service militaire et mobilité géographique au XVIII<sup>e</sup> siècle</i> . . . . . | 23 |
| JETTE, R., <i>Pour une conception fonctionnelle de l'histoire</i> . . . . .                            | 43 |

### INFORMATION PEDAGOGIQUE.

|                                                                                                                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DELDERENNE, L., DELROT, J., POLLET, C., VAN LOMBEEK, A., <i>Plan de coordination « Sciences humaines » au degré d'orientation du renové (élèves de 14 à 16 ans)</i> . . . . . | 65 |
| TRIOU, A., <i>La production d'émissions de télévision en circuit intégré, pour l'histoire et la géographie</i> . . . . .                                                      | 75 |
| PIBOULLE, P., <i>Objectifs de l'enseignement du bloc Histoire-Géographie-Instruction civique du premier cycle secondaire</i> . . . . .                                        | 87 |

### INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

|                             |    |
|-----------------------------|----|
| NOTES ET GLANURES . . . . . | 97 |
|-----------------------------|----|

