

P 8971 B

511

- 8 MARS 1976

CLIO

CAHIERS - NUMERO 42



Nathan
Paris

Labor
Bruxelles

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



CAHIERS DE CLIO

1 9 7 5 — Numéro 42.

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. 000-0208680-33 des Editions Labor,
rue Royale, 342 — 1030 Bruxelles.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT DES CAHIERS DE CLIO :

Liliane DE KEYSER
Avenue Télémaque, 51 — 1190 Bruxelles.

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

CAHIERS DE CLIO

DIALOGUE AVEC...

... LA GEOGRAPHIE

FAIRE DE LA GEOGRAPHIE.

Le questionnaire qu'on va lire n'est pas un questionnaire tel que l'entendent les praticiens de l'enquête sociale. Ils nous l'ont fait savoir, et nous les en remercions. Autrement dit, il ne répond pas aux critères bien connus de ce mode d'investigation spécifique : une liste de questions n'est pas un questionnaire ; les questions sont souvent « ouvertes » ; elles sont nombreuses, diverses, doubles ou triples, formulées sur un ton personnel ; le codage et le dépouillement mécanique ne sont pas prévus.

Que le questionnaire, tel qu'il est, nous conduise à une réflexion (une réflexion = un renversement sur soi) sur notre pratique scolaire de la géographie, c'est ce que nous lui demandons. C'est tout, c'est très différent et, pour le moment, suffisant. Un questionnaire plus élaboré pourrait être mis en forme, en collaboration avec des praticiens de l'enquête par questionnaire, dans une étape ultérieure de notre action.

Que le lecteur ne croie pas davantage pouvoir ranger notre questionnaire parmi les farces et attrapes des sondages d'opinion.

S'efforcer de soulever des questions, en s'assurant que les réponses ont quelque permanence, voilà ce qui sous-tend notre démarche. Il s'agit d'évaluations et non d'opinions ou de décisions rapides.

Ce document n'est pas élaboré par hasard, mais par nécessité devant la « crise » scientifique et méthodologique de la géographie.

Nous souhaitons, par ce moyen, ouvrir une discussion à partir des diverses réflexions et propositions, fondées sur un « vécu », construire non seulement des projets d'action, mais aussi constituer des équipes pédagogiques dans l'école, dans la localité et dans la région.

Pour mener ces activités, le questionnaire n'est, encore une fois, qu'un simple instrument de travail parmi d'autres. Il n'est là que pour nous permettre de programmer d'autres investigations.

Une condition de départ : que le débat touche le plus grand nombre possible de professeurs de géographie. C'est une opération des cent questions, il ne faudrait pas qu'il n'en sorte qu'une idée fixe.

Mais, dira-t-on, pourquoi tout ce « remue-ménages » ?

Dans un climat où l'ornement de l'esprit est trop souvent confondu avec la connaissance réellement formatrice, il est temps de prouver que la

géographie peut assurer une éducation **raisonnée, critique et active** des jeunes.

Le sort réservé aux études géographiques qui nous sont chères, ainsi qu'à la formation scientifique dont elles nous réconfortent, dépend de la qualité de notre analyse de la situation. Les éléments du pronostic aussi. C'est en somme pour nous mettre en état de décider ce que nous voulons faire demain de la géographie.

A nous de démontrer qu'il est absurde de rogner la part de la formation géographique de l'enseignement secondaire, ou de la ravalier à un exercice d'école hors de la vie réelle, au moment où l'on prône, comme facteur primordial de la qualité de la vie, le rôle de l'espace d'existence et de travail des hommes.

1. Pourquoi ai-je choisi le métier de professeur ?
2. Pourquoi ai-je choisi le métier de professeur de géographie ?
3. Qu'est-ce que la géographie pour moi ?

I. MA FORMATION. CE QUE JE SAIS. CE QUE JE SAIS FAIRE.

4. Quelles sont les connaissances dont je dispose de par ma formation ?
5. Quels sont les mots clés qui servent couramment dans les échanges entre professeurs de géographie, entre professeurs d'autres branches : méthodes, techniques, objectifs, évaluation, équipes, programmes, ...?
6. J'ai (je n'ai pas) participé à des stages de « formation pédagogique » après mes études. Où ? Quand ? Avec qui ? Pourquoi ?
7. J'ai (je n'ai pas) participé à des stages de recyclage scientifique ». Où ? Quand ? Avec qui ? Pourquoi ?
8. Je souhaiterais (ou non) participer à des stages de « formation pédagogique » ou à des séances de « recyclage scientifique ». Où ? Quand ? Avec qui ? Pourquoi ?
9. Qu'est-ce que je retire des stages ou des séances ?
10. Cette activité **post**-scolaire m'a apporté globalement sur le plan des comportements :
des moyens :
des méthodes :
des connaissances :
11. Les éléments marquants de cette activité que je relève sont les suivants :.....
12. Quant au rythme de cette activité, je retiens ...

13. J'estime avoir changé par la suite
mon enseignement
mon comportement
14. Mes initiatives personnelles, à la suite du recyclage ou du stage de formation, ont été les suivantes dans l'école :
dans la classe :
hors de l'école :
15. Quels sont les cinq ouvrages de géographie que j'ai le plus appréciés ?
16. Quels sont les cinq articles de géographie que j'ai le plus appréciés ?
17. Je consacre ... heure(s) par semaine à des lectures d'ouvrages ou d'articles géographiques.

II. LES OBJECTIFS DE MON ENSEIGNEMENT.

18. Qu'est-ce qu'enseigner la géographie pour moi ?
19. J'enseigne la géographie pour qui ?
20. J'enseigne la géographie, pourquoi ?
21. J'enseigne la géographie pour quoi ?
22. Pour moi, la géographie est (ou non) une approche scientifique de la terre et des aspects économiques, sociaux et politiques de l'action humaine.
23. Dans l'enseignement de la géographie, la séparation entre géographie physique et humaine est (ou non) souhaitable. Pourquoi ?
24. Dans l'enseignement secondaire, la séparation entre sciences de la nature et sciences de l'homme est (ou non) souhaitable.
25. Est-il ou non souhaitable de spécialiser le cours de géographie en géographie physique et géographie humaine ? Pourquoi ?
26. L'enseignement des sciences naturelles doit-il (ou non) être séparé de celui de la géographie - Pourquoi ?
27. J'estime (je n'estime pas) devoir transmettre des connaissances. Pourquoi ?
28. Quels sont mes arguments pour ou contre un enseignement de transmission des connaissances ?
29. Quels sont mes arguments pour ou contre un enseignement respectueux des exigences des concours de recrutement public ou privé ?

30. Quels sont mes arguments pour ou contre un enseignement respectueux des programmes actuels ?
31. Chaque discipline scolaire doit (ne doit pas) être étudiée à part, en étant elle-même découpée. Pourquoi ?

III. CE QUE J'ENSEIGNE.

32. Le recours au milieu local seul comporte des avantages. Lesquels ? des inconvénients. Lesquels ?
33. L'étude du milieu local suffit (ou non) pour une première approche. Pourquoi ?
34. Il est (ou non) souhaitable d'enseigner la géographie dans l'enseignement primaire. Pourquoi ?
35. A l'école primaire, l'étude du milieu suffit (ou non) à la formation de base. Pourquoi ?
36. Dans l'enseignement secondaire, les questions les plus dépassées qui encombrent l'enseignement de la géographie sont, selon moi, les suivantes :
37. La géographie **actuellement** pratiquée dans l'enseignement secondaire est (n'est pas) capable d'appréhender les réalités nouvelles et d'en tirer des leçons. Pourquoi ?
38. Le professeur de géographie a (n'a rien) à dire sur les problèmes qui agitent le monde actuel. Pourquoi ?
39. Au cours des études secondaires, une connaissance exhaustive de la géographie mondiale est-elle souhaitable
utile, inutile
possible, impossible ? Pourquoi ?
40. Les programmes de l'enseignement de la géographie peuvent-ils être transformés indépendamment des méthodes pédagogiques ? Pourquoi ?
41. Si je me limite à des modifications de programme, quelles sont mes propositions - Quels arguments puis-je apporter en leur faveur ?
42. Le contenu de l'enseignement géographique peut-il être transformé indépendamment des méthodes pédagogiques ? Pourquoi ?
43. Je suis (ou non) prêt à opter pour un changement de pédagogie de la géographie.
45. Je formule les suggestions suivantes pour améliorer le contenu de mon enseignement de la géographie.

IV. LES METHODES ET LES MOYENS QUE JE METS EN ŒUVRE.

46. Comment puis-je coopérer avec d'autres professeurs qui enseignent la géographie ? dans mon école ? dans d'autres écoles de la localité ? dans d'autres écoles de la région ?
47. Comment puis-je coopérer avec d'autres professeurs qui enseignent d'autres branches que la géographie ? dans mon école ? dans d'autres écoles de la localité ? dans d'autres écoles de la région ?
Leur demander quoi ?
Leur apporter quoi ?
48. Quelles sont les différences de « langage » que je puis prévoir ?
49. Je souhaite (ou non) une coordination avec
La mathématique.
Les langues vivantes. Pourquoi ? Comment ?
La langue maternelle.
L'expression manuelle.
La technologie.
Les activités socio-culturelles.
50. Quels sont les moyens d'une collaboration entre les enseignants de diverses disciplines ?
51. Serait-il souhaitable (ou non) d'introduire en coordination d'autres disciplines ? Lesquelles ? Pourquoi ?
52. J'ai participé (je n'ai pas participé, j'ai refusé de participer) à des séances de concertation fixant des projets de matières à enseigner. Pourquoi ? Comment ? Avec qui ?
53. Quels sont les arguments pour ou contre un enseignement strictement expositif ?
54. La géographie est-elle adaptée
à chaque âge mental ?
au niveau de formation des élèves ?
En quoi ? et pourquoi ?
55. De quelles manières les élèves des deux premières années de l'enseignement secondaire peuvent-ils appréhender les faits naturels et les faits humains ?
56. Y a-t-il (ou non) désaffection des élèves à l'égard de l'étude géographique des pays ? pourquoi ?
57. Etudier la géographie de la Belgique dans la CEE en dernière année de l'enseignement secondaire (et rien que cela) est indispensable, inutile, souhaitable. Pourquoi ? Comment ?

58. J'ai (je n'ai pas) constaté par sexe, par niveau, par âge, des intérêts marqués pour certains sujets de géographie. Lesquels ? Quand ? Où ?
59. J'ai (je n'ai pas) constaté par sexe, par niveau, par âge, une désaffection pour certains sujets de géographie. Lesquels ? Quand ? Où ?
60. Pour les élèves, quelles méthodes de travail facilitent davantage les réflexions : économique, sociale et politique écologique ?
61. Pour moi, la pédagogie de la recherche en commun en géographie, c'est ...
62. Le travail peut-il se fonder sur les informations de la presse écrite, parlée, télévisée ? Pourquoi ? Comment ?
63. Le travail peut-il se fonder sur les documents rassemblés dans les manuels (photos, textes), dans les exercices pratiques, les enquêtes ? Pourquoi ? Comment ?
64. Peut-on débattre des sujets de l'actualité immédiate ? Pourquoi ? Comment ? Avantages ? Inconvénients ?
65. Convient-il (ou non) de faire une place :
à des travaux de recherche faits par les élèves ?
66. à des discussions qui prennent appui sur l'actualité et sont menées par les élèves ? Pourquoi ?
67. Faut-il intégrer l'enseignement de la géographie à des activités extérieures à l'école ? Pourquoi ? Comment ? Où ?
68. Faut-il introduire des travaux pratiques ? Pourquoi ? Comment ? Où ?
69. Comment lier les perspectives des sciences de la terre à celles des sciences de l'homme dans l'enseignement secondaire ?
70. L'étude des « cas » peut-elle constituer une approche méthodologique en géographie ? Pourquoi ? Comment ?
71. Faut-il aborder « des modèles » en géographie ?
72. Je souhaiterais (ou non) pouvoir traiter la géographie par « problèmes ».
73. Comment atteindre, par ce moyen, une certaine cohérence ?
74. Quels faits faut-il privilégier ? Quels problèmes ? Où ?
75. Un enseignement par « problèmes » peut-il être regroupé ? Pourquoi ? Comment ?
76. Je propose un répertoire des « problèmes » :

77. Faut-il aborder les problèmes selon des rubriques telles que l'urbanisation, l'organisation de l'espace, l'industrialisation, la communication, ... ?
78. L'approche biologique, historique, économique, sociale, politique et géographique devrait (ou non) porter sur un problème ? Comment ? Pourquoi ?
79. Dans l'affirmative, quel(s) problème (s) ?
80. Pour moi, la progression du cours de géographie, c'est :
82. J'exploite (je n'exploite pas) le texte d'un manuel, le texte de plusieurs manuels. Pourquoi ? Comment ?
83. J'exploite (je n'exploite pas) la production de la classe : production individuelle, production de groupes. Pourquoi ? Comment ?
84. Selon moi, les notions les plus difficiles à enseigner sont les suivantes : Pourquoi ?
85. Pour moi, les notions les plus importantes à fixer sont les suivantes.
86. Comment les faire découvrir ?
87. Comment les utiliser ?
88. Quels sont les exercices nécessaires à la fixation ?

V. J'ÉVALUE MON ACTION PÉDAGOGIQUE.

89. J'ai (je n'ai pas) vérifié l'état des connaissances des élèves. Quand ? Comment ?
90. J'ai (je n'ai pas) conduit d'expériences pédagogiques.
91. J'ai (ou non) vérifié les capacités d'acquisition de mes élèves en géographie.
92. J'ai (ou non) vérifié les résultats en connaissance
93. en compréhension
94. des niveaux d'assimilation de la matière.
95. Les moyens que j'ai utilisés sont les suivants :
96. J'applique (je n'applique pas) des techniques nouvelles d'évaluation en ce qui concerne les activités scolaires. Pourquoi ?
97. Quels exercices ai-je utilisés pour fixer la matière ? Nombre ? Fréquence ?
98. Pour moi, une épreuve de contrôle en géographie, c'est :
99. J'ai (je n'ai pas) vérifié l'efficacité du travail en groupes. Comment ?
100. Comment et à quel moment convient-il de mener une évaluation ?

L. PIERARD.

INFORMATION SCIENTIFIQUE

L'HISTOIRE AU CARREFOUR DES SCIENCES HUMAINES (1)

Depuis près d'un demi-siècle, déjà, les sciences sociales, en se développant, ont fécondé singulièrement l'histoire. En permettant à l'homme d'aujourd'hui de se mieux connaître, en développant des outils d'analyse sans cesse plus adéquats, ces nouvelles sciences ont fourni à l'histoire des interrogations nouvelles qui permettent à l'homme de prendre une meilleure conscience du mouvement qui l'entraîne et, par là, de nourrir des projets plus éclairés d'édification d'un monde meilleur.

Cet enrichissement récent de l'histoire au contact des sciences sociales s'est accompagné, je crois, d'un échange réciproque, l'histoire apportant aux sciences nouvelles une dimension et une problématique particulières qu'elle avait appris à développer depuis déjà fort longtemps. De toutes les sciences humaines, en effet, l'histoire peut prétendre, à juste titre, être la mère des autres. Vieille qu'elle est, en effet, d'une tradition plus de deux fois millénaire, qui lui a appris à s'interroger sans cesse sur l'homme, son évolution et sa destinée, l'histoire peut se féliciter d'avoir engendré les sciences sociales, ses filles prometteuses.

Certes, elle s'est transformée depuis quelques décennies. A l'aide des sciences sociales, elle a étendu le champ de son enquête et affiné ses outils d'analyse.

J'aimerais, toutefois, soutenir qu'elle n'a pas cessé de jouer, dans la société humaine, à peu près le même rôle que celui qu'avaient jadis défini Hérodote et Thucydide. Peut-être même que, devant l'évolution la plus récente de certaines des sciences humaines, il devient opportun de proclamer, une fois encore, la fonction indispensable et inaliénable que remplit la démarche historique.

Je propose que, pour les fins de cette discussion, l'on distingue l'histoire, comme connaissance, de l'histoire, comme culture, quitte à réunir ces deux aspects pour analyser les relations réciproques qu'ils nourrissent entre eux. Dans une démarche, en effet, l'historien tente d'objectiver le passé. Dans une autre approche, fort différente, la connaissance acquise reflète sur le sujet connaissant, pénètre sa conscience

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

et le transforme. Voilà les deux démarches intellectuelles qui se nourrissent l'une l'autre et qui, ensemble, l'une avec l'autre, l'une par l'autre, définissent indissolublement l'histoire. On conviendra facilement, toutefois, qu'elles sont, au niveau de l'épistémologie, fondamentalement différentes.

De l'histoire, comme connaissance.

Depuis l'époque où s'est formé l'esprit occidental et où l'homme a voulu réfléchir sur sa destinée, les historiens ont cherché à décrire le passé de leur société, s'efforçant de se placer en dehors de l'objet de leur recherche. Ils ont cherché à décrire le passé, non seulement pour le plaisir de le connaître, mais aussi pour le comprendre, pour l'expliquer. De toute Antiquité, la connaissance du passé s'est inspirée de deux préoccupations différentes. Déjà celui qu'on considère comme le premier désirait, à la fois présenter « l'exposé de l'enquête entreprise par Hérodote d'Halicarnasse pour empêcher que les actions accomplies par les hommes ne s'effacent avec le temps... » et, en même temps, découvrir « pour quelle cause Grecs et Perses barbares se combattirent... »

Thucydide, quant à lui, proclamait déjà l'obligation pour l'historien de vérifier l'authenticité des documents et la crédibilité des auteurs. Il croyait, en outre, à l'existence des lois humaines dont la connaissance permettrait de prévoir l'avenir. « Quant aux événements de la guerre, affirmait-il, je n'ai pas jugé bon de les rapporter sur la foi du premier venu, ni d'après mon opinion... Cette recherche n'allait pas sans peine, parce que ceux qui ont assisté aux événements ne les rapportaient pas de la même manière et parlaient selon les intérêts de leur parti ou selon leurs souvenirs variables... Il me suffira que ceux qui veulent voir clair dans les faits analogues que l'avenir, selon la loi des choses humaines, ne peut manquer de ramener jugent utile mon histoire ».

Appelons, si vous y consentez, de façon imparfaite, j'en conviens, mais valable pour mon dessein, histoire **positive**, « l'enquête », qui veut retrouver les faits du passé pour eux-mêmes, et histoire **compréhensive**, la démarche par laquelle l'humanité interroge sans cesse son passé de façon à le mieux comprendre, et ultimement, à mieux expliquer le présent, sinon à prévoir l'avenir.

Je vous propose de reconnaître que depuis qu'elle existe, l'histoire a été entraînée dans un mouvement de balancier, recherchant pendant quelque temps la connaissance exacte de son passé, puis se préoccupant davantage de comprendre son évolution, pour revenir ensuite vers la préoccupation antérieure.

En Europe occidentale, les progrès des sciences naturelles, à l'époque classique, avaient inspiré, au lendemain d'un Moyen Age théologique, une recherche historique utilisant les méthodes des sciences nouvelles et recherchant dans le passé les répétitions et permanences qui auraient permis de former un corps de lois scientifiques du comportement humain.

Voltaire, au siècle des Lumières, inspira la naissance de l'histoire des civilisations qui introduisait la préoccupation nouvelle de saisir globalement, en un tout continu, les destins de vastes collectivités se distinguant les unes des autres par des traits culturels propres. Le XIX^e siècle engendra Karl Marx et ceux qu'on appela les grands historiens romantiques. Pour ceux-ci, l'histoire était une démarche intellectuelle par laquelle on pouvait arriver, à l'aide d'hypothèses compréhensives, à expliquer l'évolution humaine, à saisir le sens de l'histoire et, en dernière analyse, à se situer dans son mouvement.

Mais, bientôt, durant la deuxième moitié du siècle, se développait la sociologie qui, par sa prétention au positivisme, cherchait, comme autrefois l'histoire, à utiliser des méthodes calquées sur celles des sciences naturelles. Le positivisme des sciences sociales en France, l'empirisme en Angleterre, inspiraient les travaux historiques des Seignobos, des Acton, pour ne citer que ceux-là.

Cependant, à la même époque, surgissait d'Allemagne la philosophie de l'histoire qui devait provoquer le retournement du mouvement de balancier par les grands travaux de ce que l'on appela l'école historique allemande. L'histoire redevenait compréhensive.

En Italie, Benedetto Croce approfondissait la pensée allemande et inspirait la recherche historique dans tout l'Occident. Pour lui, comme il le disait, « toute l'histoire est histoire contemporaine », voulant signifier par là, d'une part que le présent est lourd du passé, d'autre part et de façon beaucoup plus profonde, que le présent suggère à l'historien les questions, surgies des préoccupations de la société dans laquelle il vit, qu'il pose au passé. En France, de grandes revues devinrent le foyer des attitudes nouvelles : la Revue de Synthèse, d'abord, puis, les Annales. Dans tous les pays d'Occident, les historiens marxistes poursuivaient les grandes interrogations de Marx.

Science du passé, science du présent : voilà comment on peut exprimer autrement l'opposition entre connaissance positive et connaissance compréhensive. Vouloir tout connaître de l'histoire, c'est prétendre se situer dans le passé pour lui-même, tandis que vouloir comprendre l'histoire, c'est analyser le passé à la lumière de la compréhension que l'on a du présent.

Les sciences sociales, parmi lesquelles la sociologie elle-même, se sont détachées, au XX^e siècle, de leur proximité des sciences naturelles et ont développé des outils d'analyse particuliers, mieux appropriés à la connaissance de la réalité humaine. L'histoire compréhensive, après beaucoup d'hésitations, vit qu'elle pouvait utiliser ces outils d'analyse comme instruments d'objectivation des questions qu'elle allait dorénavant poser au passé. D'une part, les sciences sociales allaient suggérer aux historiens des interrogations nouvelles. D'autre part, grâce au bagage conceptuel dont elles se dotaient, les sciences sociales allaient permettre aux historiens de se défaire de ce qui jusqu'alors avait pu être des préjugés,

des notions vagues et inconscientes. A l'avenir, les questions posées au passé seraient formulées dans les termes d'hypothèses scientifiques de travail.

Qu'on me permette de ne pas insister davantage sur la fécondité des méthodes nouvelles et sur l'enrichissement qu'en a reçu l'histoire. J'aimerais plutôt proposer une réflexion sur ce qui m'apparaît devoir être bientôt un nouveau positivisme en histoire, inspiré, encore une fois, des derniers développements des sciences sociales. Aujourd'hui, déjà, on ne parle presque plus, dans les sciences humaines, que de méthodes quantitatives, de mathématiques, de modèles, d'informatique, d'ordinateur, de langage Fortran, et de quoi encore. Bien sûr c'est un avantage de pouvoir utiliser un langage rigoureux et mesurer correctement. Mais dans la mesure où les historiens sont entraînés par cette préoccupation de tout formaliser et de tout connaître, l'histoire trouverait, dans les derniers développements des sciences humaines, le principe même du retournement du mouvement de balancier. L'histoire risquerait d'être entraînée vers un nouveau positivisme.

Certes, l'inertie qui entraîne encore le balancier empêche que soit nettement entrevue l'esquisse du retournement. Mais déjà une tendance nouvelle se dessine dans le détachement de disciplines du corps des sciences historiques. J'en prendrai pour preuve uniquement l'histoire économique, la « nouvelle » histoire économique, comme on dit déjà, et la démographie historique. Tout chiffrer, tout compter, tout mesurer, tout introduire dans l'ordinateur pour donner à l'information toutes les manipulations statistiques et mécanographiques possibles : voilà les préoccupations nouvelles. Ces disciplines veulent déjà voler de leurs propres ailes, se détacher du corps de l'histoire et se rapprocher de celles des sciences sociales qui leur sont le plus étroitement apparentées.

Malgré les avantages certains de la connaissance plus étendue et de la précision supérieure, je vois deux difficultés aux tendances nouvelles. La première tient au fait que l'histoire, comme discipline, n'a pas de langage technique propre, comme en possèdent les autres sciences sociales, et n'a pas développé, comme l'ont déjà fait ses filles, un appareil de concepts et de catégories scientifiques. A ce titre elle est à la merci des sciences nouvelles. Certes, il n'y aurait aucun problème si les sciences sociales avaient déjà atteint une étape plus avancée de leur évolution et qu'elles possédaient déjà un corps d'instruments d'analyse bien rodés. Chacun sait qu'il n'en est rien. Les sciences sociales ont des outils imparfaits qu'elles discutent, qu'elles remettent sans cesse en question, qu'elles améliorent sans arrêt. Les transformations mêmes de la réalité sociale leur imposent de développer sans cesse de nouveaux instruments. A ce titre, l'histoire se place à la remorque des sciences sociales et risque, par là d'être constamment en retard sur elles.

Pour ne parler que d'histoire économique, qui est mon domaine, combien d'historiens, inspirés par les théories économiques qui avaient

cours durant la grande dépression des années 30, se sont adonnés à des travaux extraordinaires d'histoire des prix, que certains ont poursuivis encore au-delà de la deuxième guerre mondiale, mais complètement détachés des préoccupations originelles ! Combien d'historiens s'adonnent, aujourd'hui, au calcul minutieux des comptabilités nationales, sans être parfaitement conscients des préoccupations théoriques des économistes ! Quelle mode extraordinaire a acquis, chez les historiens, le mot **modèle** sans qu'on prenne toujours bien garde qu'il implique chez les économistes, qui en ont lancé la vogue, des méthodes très rigoureuses d'analyse statistique !

Quelle faiblesse, encore, est celle de l'histoire, devant les significations multiples que donnent à diverses notions abstraites les différentes sciences sociales, chacune s'enfermant parfois dans l'hermétisme de son langage propre ! **Structure et conjoncture**, voilà deux mots qui reçoivent des significations fort diverses selon que j'interroge les économistes, les sociologues, les anthropologues ou les linguistes. Dans une monographie que j'ai préparée sur la vie d'un entrepreneur canadien, Thomas Holson, j'ai dû longuement discuter, dans un chapitre d'introduction, la notion même d'entrepreneur. Car, interrogeant tour à tour **économistes, sociologues et psychologues**, j'ai trouvé une telle diversité et une telle hétérogénéité de définitions que j'ai dû me résoudre à reconnaître qu'il était impossible de trouver dans cette notion une catégorie typologique capable de suggérer une définition cohérente et rigoureuse.

Peut-être, finalement, ce serait le rôle de l'histoire que de dénoncer, chez ses filles, les sciences sociales, leurs légèretés d'adolescence. Il lui reviendrait ainsi une contribution active à l'édification d'une science sociale intégrée, si jamais il était entrevu qu'il soit possible d'en arriver là.

La deuxième difficulté que je vois devant les tentatives actuelles de traduire toute information en langage d'ordinateur réside dans le risque de voir, sinon disparaître, du moins diminuer une fonction indispensable de l'historien : celle de sélectionner les faits dans son enquête, d'arrêter son choix sur ceux qu'il considère significatifs. La machine ne reçoit que l'information qui lui est offerte en catégories définissant des fréquences et des corrélations et moyennant la traduction de cette information en un langage approprié. A ce titre, on aurait tendance à confier au programmeur de l'ordinateur une des tâches fondamentales de l'historien.

Pourtant, les historiens se sont accoutumés, de toute antiquité, à choisir, dans la masse indifférenciée des faits et des événements du passé, ceux qui leur paraissent dignes de leur attention, ceux auxquels ils trouvent et donnent signification, ceux qui, dorénavant, recevront, par la lumière qu'ils auront dirigée sur eux, la qualité insigne de **faits historiques**. Edwart Hallett Carr disait, à ce titre, que l'historien **fait** l'histoire tout

autant, sinon davantage, que les acteurs de l'histoire eux-mêmes. Un homme politique, à qui je m'adressais récemment pour discuter avec lui de la préparation d'un ouvrage sur des événements auxquels il avait participé, termina l'entretien en me lançant : « Monsieur, vous écrivez l'histoire, nous, nous la faisons ». J'avoue que, sans aucune prétention et bien humblement, je prenais plaisir, dans mon for intérieur, à me remémorer la page magnifique de Carr.

L'histoire, même à titre de discipline de la connaissance, n'est pas que descriptive ; elle est, d'abord et avant tout, compréhensive. Elle ne donnera jamais de réponses qu'aux questions qui seront posées. La richesse de l'histoire tient à l'intelligence des questions que les historiens n'ont eu de cesse de poser au passé. Nul programmeur, avec toute la compétence voulue pour nourrir d'informations l'ordinateur le plus avancé technologiquement, n'arrivera jamais à se substituer à l'historien.

Loin de moi le refus des méthodes les plus modernes et des outils les plus efficaces de la connaissance de l'homme ! J'en fais moi-même suffisamment usage pour ne pas les renier. J'ai voulu simplement éveiller votre attention à cette tentation du positivisme qui entraîne aujourd'hui de nouveau l'histoire à la suite du développement, par les sciences sociales, de nouvelles méthodes de recherche.

L'histoire, comme les sciences sociales, est connaissance de l'homme. Mais, à cause de la richesse des outils d'analyse que ces dernières ont développés, elle est, en quelque sorte, à leur remorque. Car elle ne procède pas par catégories scientifiques. Mais elle procède autrement. Car l'histoire n'est pas que connaissance.

L'histoire, comme culture.

L'histoire est, en effet, prise de conscience par l'homme du processus d'évolution qui l'entraîne, en même temps qu'introduction de l'homme à l'intérieur de ce processus. A la vérité, si l'histoire-connaissance ne peut jamais se résoudre à devenir une discipline positive et que, sans cesse, elle est ramenée vers la compréhension du processus d'évolution, c'est parce qu'elle est l'objet même et l'instrument tout à la fois de l'enquête et la méthode qui sert à percevoir cet objet. Par le même mot, le langage désigne le passé et l'interrogation de l'homme sur son passé.

Comme culture, l'histoire est à la fois perception du relief du passé et élargissement de la dimension du présent. Par la prise en considération du relief du passé, plutôt que son uniformité, l'histoire permet à la conscience de l'homme, convaincue dorénavant du continu de son évolution, de joindre le passé au présent et, par la profondeur entrevue, de se projeter dans l'avenir. Il n'y a pas de demain, sans hier ; pas de prospective, sans rétrospective. L'histoire permet à l'humanité de s'appuyer sur l'acquis de la civilisation, dans le mouvement même de sa projection dans le futur.

L'histoire-culture est, aussi, élargissement de la dimension du présent. L'homme découpe le temps en unités qui marquent les dimensions diverses du présent dans lequel il veut se situer. « Cet instant », « aujourd'hui », « cette année », « le XX^e siècle », « la civilisation occidentale », « l'histoire humaine » : voilà des expressions qui marquent des présents différents.

Le 20 juillet 1969, quand le premier terrien mit le pied sur la lune, le temps entra dans la conscience de l'homme sous une nouvelle dimension : la dimension cosmique. Le cosmos ne sera jamais plus une projection imaginative, comme il l'était demeuré trop longtemps depuis que l'homme interrogeait le ciel étoilé. Au moment même où l'homme se tire de l'attraction terrestre pour entrer dans le cosmos, celui-ci, par un effet dialectique pénètre dans la conscience de l'homme pour le transformer. Etendre les dimensions du présent c'est pour l'homme, se projeter, à travers l'histoire, aux confins les plus éloignés de ses possibilités, étendre l'aire de son activité et de sa créativité et, tout en même temps, se projeter dans l'avenir.

On aura saisi comment sont indissociablement liées les deux notions de temps et d'espace. Etendre les dimensions du présent, c'est, pour l'homme, étendre les dimensions de l'espace dans lequel il évolue. Dans la conscience, la perception de l'une ne va pas sans l'autre. Car, ensemble, elles définissent l'aire à l'intérieur de laquelle l'homme tisse ses liens de solidarité. Déjà, par sa hâte de capter les ondes qu'auraient pu émettre des êtres vivants sur d'autres planètes, l'homme offre de lancer des liens nouveaux dans le cosmos.

A n'en pas douter, l'histoire est culture. C'est par elle que l'homme éveille sa conscience, à lui-même. Le philosophe allemand, Dilthey, voyait en elle la même utilité pour l'humanité que celle de l'introspection pour l'individu. De même que celui-ci par l'introspection prend conscience de lui-même, de ses lignes de force comme de ses limites et oriente son action, ainsi l'humanité par l'histoire se révèle à elle-même, prend conscience de son évolution et se projette dans l'avenir.

Ainsi donc, l'histoire est, à la fois, connaissance et culture. Grâce à cette double dimension, elle participe de plein droit aux sciences humaines. Certes, ne possède-t-elle pas des instruments de connaissance et des outils d'analyse aussi efficaces que ceux qu'ont fabriqués les sciences nouvelles. Mais elle a déjà appris à les leur emprunter. Toutefois, elle a développé de toute Antiquité, une interrogation sur elle-même qui lui permet de se mettre en question constamment. A ce titre, elle est beaucoup plus riche que plusieurs sciences dont le formalisme n'a d'égal que la pauvreté épistémologique. Ainsi l'histoire joue-t-elle un rôle positif dans le concert des sciences sociales que nulle ne saura lui ravir.

Au contraire des autres disciplines qui cherchent à marquer l'indépendance obligée du sujet connaissant et de l'objet d'analyse, l'histoire établit constamment les ponts qui relient entre eux, dans une interdé-

pendance étroite, les deux pôles de l'opposition épistémologique. L'homme, en tant qu'objet d'étude, devient mieux connu, et cette connaissance reflète sur lui-même en tant que sujet-connaissant, pénètre sa conscience, le transforme et entraîne sa marche en avant. Dans la même démarche intellectuelle, connaissance et conscience se nourrissent réciproquement l'une l'autre et inspirent les projets de l'homme. A ce titre, Collingwood avait raison de prétendre qu'il n'y a d'histoire que de l'esprit.

L'homme n'aura de cesse de poser des interrogations nouvelles sur lui-même. Elargissant toujours le champ de sa conscience, des choix nouveaux s'imposeront à son action.

Mais le problème du choix est responsable de la présence inéluctable des valeurs en science humaine. Si j'appelle idéologie l'ensemble des valeurs qui motivent mes choix, il me devient interdit de me soustraire à l'obligation de reconnaître le rôle indispensable de l'idéologie dans les sciences humaines.

Certes, je concède immédiatement qu'il faille introduire une distinction fondamentale entre valeurs de l'action et valeurs de la connaissance. Celles qui motivent mes choix politiques ne sont pas du même ordre que celles qui inspirent mes hypothèses de travail. Bien sûr, il faut s'attendre à ce que la distance entre les deux niveaux de valeurs ne soit pas trop grande chez le citoyen-homme de science qui recherche la cohérence de sa personnalité et l'honnêteté envers lui-même. A preuve, cependant, que j'ai raison de distinguer les deux ordres, c'est qu'il est tellement fréquent de ne pas rencontrer cette exigence spirituelle et qu'il y ait si souvent écart, voire même opposition, chez le même individu, entre ses valeurs d'homme de science et ses valeurs de citoyen.

Les sciences humaines, obligées qu'elles sont de sans cesse valider leurs interrogations, de remettre en question leurs hypothèses de travail, d'affiner constamment leurs outils d'analyse, ne peuvent en aucun temps prétendre se passer d'idéologie. Toute hypothèse de travail, en sciences humaines est lourde d'un contenu de valeurs. Sans valeur, il devient impossible d'exercer son esprit critique sur l'efficacité des instruments qu'on utilise, il devient même impossible de proposer quelque hypothèse de travail que ce soit. Au vrai, l'idéologie est, pour les sciences humaines, ce qu'est l'imagination créatrice pour les mathématiques.

Celui qui prétend être à l'abri de toute idéologie refuse de remettre en question son interrogation scientifique et refuse en même temps de reconnaître les valeurs que chacun porte en soi-même. Il se trompe lui-même et trompe les autres. Au fait, la thèse de la fin des idéologies est la plus idéologique des thèses qui soient. Car, interdisant l'exercice de tout esprit critique, elle s'oppose aux développements de la science et, débouchant sur le plan de l'action politique, devient la défense la plus insidieuse et par là, la plus efficace, de l'ordre établi.

En l'absence des valeurs qui inspirent les hypothèses de travail, les sciences humaines seraient totalement incapables de se développer. L'idéologie est le ferment de la connaissance.

Par sa double orientation vers la connaissance et la culture, l'histoire est un catalyseur dans l'évolution des sciences humaines. Forçant l'homme à nourrir sa conscience des connaissances plus riches qu'il acquiert de lui-même grâce aux sciences humaines, l'histoire suggère à l'homme les orientations à prendre dans sa quête de liberté et de solidarité et, aux disciplines scientifiques, les interrogations nécessaires à leur développement.

S'il n'est pas prétentieux, pour un historien d'affirmer que l'histoire a engendré les sciences humaines, il ne l'est pas davantage de proposer qu'elle ne cesse de les nourrir. Autant demain qu'aujourd'hui, les sciences humaines devront s'accommoder de ce personnage encombrant qui demeure au carrefour de leurs préoccupations.

ALFRED DUBUC.

Professeur à l'Université de Montréal.

HISTOIRE DES SOCIÉTÉS D'AUJOURD'HUI

Plusieurs questions viennent à l'esprit lorsqu'il est aujourd'hui traité de l'histoire des sociétés, spécialement des sociétés du XX^e siècle. Celle-ci semble encore pour une bonne part décourager l'attention des historiens qui l'abandonnent volontiers aux sociologues, aux politologues, aux économistes ou, non sans mépris, aux journalistes.

Or, l'accélération du mouvement de l'histoire, entrevue au lendemain de la Deuxième Guerre mondiale ⁽¹⁾, engendre des interrogations de plus en plus précises au plan de l'épistémologie de cette science historique dont personne ne réussit finalement à se débarrasser quoi qu'on en ait ⁽²⁾.

Nous voudrions très simplement ici préciser à l'intention des enseignants et des futurs enseignants, tant historiens que responsables d'autres disciplines, différentes données et lever quelques équivoques.

1. Qu'est-ce qu'une société ?

Les dictionnaires donnent concurremment plusieurs sens au mot **société** : « Réunion d'hommes ou d'animaux vivant sous des lois communes », « Association de personnes soumises à un règlement commun, régies par des conventions en vue d'une activité commune ou pour la défense de leurs intérêts », « Réunion de personnes qui se rassemblent pour jouer, pour converser, etc. », « Personnes actuellement réunies », ou, tout simplement, « Fréquentation ».

La société se définit donc comme un ensemble dont les traits vont de la simple compagnie à la communauté intégrée.

Pour François Jacob ⁽³⁾, Prix Nobel de médecine 1965, la société humaine est une variété d'**intégrons**, celle habituellement explorée par l'historien lorsque celui-ci se laisse distraire de l'**Histoire naturelle** pour s'accrocher à l'**Histoire** (tout court) dont nous traiterons ci-après.

(1) HALEVY, Daniel, **Essai sur l'accélération de l'histoire**, 2^e éd., Paris, Iles d'Or, 1948.

(2) VEYNE, Paul, **Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie**, Paris, Seuil, 1971.
VERHAEGEN, Benoît, **Introduction à l'histoire immédiate, essai de méthodologie qualitative**, Gembloux, Duculot, 1974.

(3) **La logique du vivant, histoire de l'hérédité**, Paris, Gallimard, 1970.

Pour comprendre cette comparaison, sachons que la physico-chimie, complétée par la biologie, apparaît aujourd'hui comme une architecture en étages, à la manière des tables gigognes ou des **matriochka** russes. Tel est le principe qui régit la construction de tout système vivant, quel que soit son degré d'organisation. Les organismes s'édifiant par une série d'**intégrations** associant des éléments similaires, puis des ensembles d'éléments à des niveaux d'intégration supérieurs. C'est par la combinaison d'éléments de plus en plus élaborés, par une articulation de structures subordonnées les unes aux autres que naît la complexité des systèmes vivants. Or, toute société avec ses **caractéristiques propres** constitue un système vivant dont les cellules visibles baignent dans le plasma constitué par l'*aura* des relations mentales concrétisées par les usages, les mœurs, les lois, les institutions.

C'est chacune de ces unités constituée par l'intégration de sous-unités que François Jacob désigne par le terme général d'**intégrom**. Si, voici peu encore, la rigueur scientifique affectait d'ignorer l'élément de finalité que le biologiste, par exemple, refusait d'admettre dans son analyse, aujourd'hui, au contraire, on ne peut plus dissocier la structure de sa signification, non seulement dans l'organisme, mais dans la suite des événements qui ont conduit l'organisme à être ce qu'il est. Quel que soit le niveau étudié, qu'il s'agisse de molécules, de cellules, d'organismes ou de populations, l'histoire est posée comme perspective nécessaire et la succession comme principe d'explication. Chaque système vivant relève alors de deux plans d'analyse, de deux coupes, l'une horizontale, l'autre verticale, qui ne peuvent être dissociées que pour la commodité de l'exposé. Décrire un système vivant, c'est se référer aussi bien à la logique de son organisation (aspect horizontal ou synchronique) qu'à celle de son évolution (aspect vertical ou diachronique). L'Histoire ne peut se raccrocher ni à l'une ni à l'autre. Les deux sont nécessaires à sa vision.

L'**Histoire des sociétés d'hommes** apparaît bien comme le couronnement provisoire de l'**Histoire naturelle** à condition de réaliser le degré de complexité de l'édifice naturel où se conjuguent, dans une curieuse identité des contraires, le hasard et la nécessité ⁽¹⁾. De l'organisation familiale archaïque à l'Etat moderne, de l'ethnie à la coalition des Nations, toute une série d'intégrations se fondent sur une variété de codes culturels, moraux, sociaux, politiques, économiques, militaires, religieux, etc. L'histoire des hommes c'est un peu celle de ces **intégroms** supérieurs, de leur mécanisme, de leur apparition, de leur changement. Là aussi se dessine aujourd'hui une tendance à l'intégration croissante qu'autorise le développement accéléré des moyens de communiquer. Tant qu'il est confié à la parole, le transfert d'information reste limité dans l'espace et dans le temps. Avec l'écriture, la communication peut s'affranchir du

(1) MONOD, Jacques, **Le hasard et la nécessité. Essai sur la philosophie naturelle de la biologie moderne**, Paris, Seuil, 1970. - Voir aussi MORIN, Edgar, **Le paradigme perdu : la nature humaine**, Paris, Seuil, 1973.

temps et l'expérience de chaque individu s'accumuler en une mémoire collective. Avec l'électronique, avec les moyens de conserver l'image et le son, de les transmettre dans l'instant à n'importe quel point du globe et de l'espace sidéral, toute restriction de temps et d'espace a disparu. En principe certes ! Mais il reste bien des faiblesses, des imperfections, des aléas de l'information. Ceux-ci exigent l'assistance d'un auxiliaire critique attentif à découvrir sous l'apparence la réalité et derrière l'événement l'explication. Vu sous cette perspective, le rôle de l'historien se fait essentiel et la place de l'Histoire se révèle prépondérante.

Défendue par François Jacob, l'idée est déjà une puissance dans la définition négative que V.C. Wynne-Edwards (1) donne de la société : « une organisation capable de fournir des données d'une rivalité de convention », c'est du moins, ajoute-t-il, « la fonction originale primitive qui survit en fait à l'état plus ou moins voilé, même dans les sociétés humaines civilisées ». Autrement dit, une société se définit par ses attitudes. L'affirmation d'une société se situe dans la singularité. L'irruption de l'Histoire est irrépressible dans la mesure où elle est par excellence la science du singulier comme le rappelle vigoureusement Paul Valéry (2).

Dans le cas qui nous préoccupe ici, retenons que le terme **Société** est pris dans le sens suivant, à la fois large et restreint :

« Ensemble de personnes humaines vivant dans une aire donnée ou présentant des traits de culture communs ». Ce cadre est souple. Il permet d'y introduire par exemple :

- la société chinoise, liée à un espace géographique et caractérisée par des traits de culture semblables ;
- la société africaine, où s'impose principalement l'espace géographique ;
- la société musulmane, attestée par une croyance commune ;
- la société soviétique, marquée par une idéologie ;
- la société celtique, persistante sous le poids des apports culturels étrangers ;
- la société urbaine, chaudron où se mêlent et se façonnent des caractères nouveaux, produits de la fusion des cultures analogue à celle des gamètes dans le domaine biologique.

On comprendra aisément que le caractère de ces sociétés sera, selon le cas, tantôt uniforme, tantôt composite.

2. Pourquoi « Sociétés d'aujourd'hui » ?

Si nous pouvons nous mettre d'accord sur le sens à donner à société, est-il compréhensible d'en réduire la vision à l'époque présente, c'est-à-dire au XX^e siècle ?

(1) **Animal dispersion in relation to social behaviorer**, Edimbourg, 1962.

(2) **Regards sur le Monde d'aujourd'hui**, Paris, N.R.F., 1938.

Réduire l'Histoire à son aspect superficiel, c'est se mettre dans la position de l'observateur d'un iceberg qui ignorerait que la surface émergée ne représente que la neuvième partie de la totalité. On devine les risques. Le moindre n'est pas de se borner à la pure description factuelle chère à l'historien positiviste et dont les programmes français des classes terminales nous donnent une si remarquable illustration sous l'étiquette « Histoire des civilisations ».

Pour Littré, une **civilisation** est « l'ensemble des caractères appartenant à une certaine société groupée sur un certain territoire, à un certain moment de son histoire ». L'équivoque n'est pas loin. L'historiographie contemporaine soucieuse de civilisations comme il apparaît à travers les grandes collections comme « Histoire générale des civilisations », publiée à Paris aux P.U.F., ou « Les Grandes Civilisations », chez Arthaud, etc., n'y échappe pas. Cette équivoque consiste à confondre les « faits de civilisation » c'est-à-dire les éléments d'un ensemble dynamique, avec les « civilisations » description statique d'une situation figée ou **permanente** généralement liée à une aire géographique, un inventaire en quelque sorte, rassemblant dans un espace intemporel tous les caractères d'une société donnée. On parlera ainsi de civilisation grecque, de civilisation romaine, de civilisation médiévale, de civilisation classique, de civilisation baroque, etc. Ces dernières étant, bien entendu, limitées à l'Occident européen et chrétien ⁽¹⁾.

Conçue de cette manière, la notion de civilisation est non seulement totalement anti-scientifique, mais également anti-historique. Elle nous laisse tout au plus entre les mains une matière bien réelle, les « faits de civilisation » mais nullement les moyens de les comprendre.

Si l'idéalisme se définit par l'antériorité de l'esprit sur la matière, par la primauté de la conscience, alors on est obligé de constater que l'actuelle histoire des civilisations est deux fois idéaliste : une fois pour le compte des sociétés dont elle décrit les structures, une fois pour le compte des historiens qui écrivent cette histoire. La Terre était ronde bien avant que Copernic ne le découvre. Faut-il attendre Copernic pour qu'elle le soit réellement ? Qui ne saisira par cette allusion le caractère abstrait et dirai-je métaphysique d'affirmations qui lient l'apparition de la démocratie à la Grèce classique et les Lumières au XVIII^e siècle occidental.

Le projet conservateur est ici parfaitement patent. On comprendra immédiatement le risque que court l'histoire de par la faute de ceux qui se prétendent ses meilleurs défenseurs lorsque l'on voit réduire les civilisations contemporaines, celles du XX^e siècle, aux trois dimensions du libéralisme, du socialisme et du non-engagement. Où se place par exemple le Japon ? Où se place la Tchécoslovaquie, partie de l'Occident in-

(1) PELLETIER, A. et GOBLOT, J.-J., **Matérialisme historique et histoire des civilisations**, Paris, Editions sociales, 1973.

sérée dans un monde slave ? Est-il possible de comprendre l'Union soviétique sans ses références slaves, byzantines, orthodoxes, orientales ?

Constatons donc et convenons qu'il est impossible d'isoler une partie du passé. Conçue comme **res gestae**, matière accomplie, l'Histoire se caractérise par trois composantes :

— les **structures**, c'est-à-dire les institutions de temps long, les permanences que révèlent notamment les « faits de civilisation ou de culture » ;

— les **conjonctures**, c'est-à-dire les séries dans lesquelles les faits acquièrent leur signification et qui relèvent généralement du temps moyen ;

— les **événements**, enfin, qui attestent le caractère éblouissant du temps court constitutif des superstructures.

L'absence d'épaisseur du temps présent entraîne des risques graves de confusion préjudiciables à la compréhension des sociétés dont le Monde donne aujourd'hui un tableau si déroutant à la première approche, par son extrême variété. Du moins si l'on ignore l'interférence et l'intrication des composantes ci-dessus et qu'il s'y mélange des sociétés « chaudes » qui, en raison de l'accélération de l'évolution historique, l'emportent largement et de plus en plus, et des sociétés « froides », laissés pour compte du progrès qui se révèlent petit à petit.

Dès l'instant où l'on admet que les connotations de l'Histoire débordent largement les cadres fixes du calendrier, que le temps n'a pas la même valeur pour tous, le choix des références au XX^e siècle apparaît comme légitime. Les antécédents sont, en effet, indissociables du présent si l'on désire comprendre celui-ci. Ils en constituent le « programme » au même titre que l'ADN dans les organismes vivants. Les sociétés du XX^e siècle apparaissent donc comme le condensé de tout ce qui dans le passé contribue à son explication.

Aussi l'historien qui s'en préoccupe est-il en présence d'une richesse de perspectives en rapport avec les horizons actuels de la science historique la plus avancée. La société constitue la matière concrète, le XX^e siècle représente un simple observatoire de passage, l'acuité de la vision historique est la garantie du dynamisme de la connaissance en quête d'explication. Contester cette interprétation serait encourir le risque de se séparer de l'histoire, science du particulier dans son développement, pour s'attacher aux objectifs infiniment plus modestes des autres sciences humaines.

3. Qu'est-ce que la vision historique ?

La conception traditionnelle appelle histoire toute étude du passé qui peut reposer sur des sources satisfaisantes. Elle appelle, avec quelque mépris, science politique, l'étude du passé récent, laquelle ne dispose ni des sources complètes, ni du recul, ni l'atmosphère d'**impartialité** sereine que requiert l'étude des événements sous ses deux formes : établissement des faits et explication de leurs enchaînements. Certains disent même que les événements récents sont tout au plus l'objet du **journalisme**, comme nous l'évoquions plus haut, et que la règle des cinquante ans, qui n'ouvre les archives aux chercheurs qu'avec un retard de cinq **décennies**, interdit de faire de l'histoire sérieuse du moment contemporain proprement dit. Pourtant comme le contemporain s'impose de plus en plus comme objet, si l'historien s'en désintéresse, d'autres chercheurs en feront l'étude, les politologues, par exemple. C'est dire qu'aux yeux de cette conception il y a deux histoires, l'une sérieuse, l'autre fragile qu'on n'appelle plus histoire, mais science politique.

La conception moderne n'établit plus cette distinction chronologique, illusion des historiens néo-positivistes murés dans leur prétention à l'« objectivité » (1). Elle se réclame par contre d'une distinction logique. Elle admet que le matériel historique, ancien ou récent, peut être objet d'histoire ou objet de science politique, ces deux disciplines adoptant toutefois des perspectives différentes.

L'Histoire est l'étude du singulier. Après avoir établi les faits par la critique, elle explique ou s'efforce d'expliquer un enchaînement unique. Nous reviendrons plus bas sur la notion de **vérité historique**. Retenons, en attendant, que l'histoire représente une des meilleures méthodes que nous ayons de connaître l'homme par la découverte de ses composantes, comme individu et comme être social. Elle révèle l'infinie et inaccessible complexité de l'être humain.

La science politique quant à elle **s'efforce de classer et de généraliser**, c'est-à-dire d'établir des typologies et de tendre vers des lois.

Sans être oiseuses ces distinctions ne s'opposent plus de nos jours comme naguère. Les deux attitudes sont l'une et l'autre nécessaires, car on ne saurait généraliser sans avoir conscience de l'immense complexité du singulier et l'on ne saurait comprendre le singulier sans être conscient de sa place dans un ensemble relativement cohérent. On reconnaîtra néanmoins que la science politique tire son statut de l'histoire, la plus ambi-

(1) SCHLESINGER, Arthur, Jr, **The historian as participant**, dans *Daedalus, Journal of American Academy of arts and sciences*, vol. 100, n° 2, 1971, Cambridge (Mass., Harvard U.P.

CERTEAU, Michel de, **Opération historique**, dans *Faire de l'histoire*, t. I, Paris, Gallimard, 1974. - VEYNE, Paul, **L'histoire conceptualisante**, dans *Ibidem*, t. I, Paris, Gallimard, 1974.

tieuse des sciences humaines, qui ne tire son propre statut ou plutôt ne tirera son propre statut que d'elle-même, car il n'est pas encore fixé.

Ainsi la **science historique** qui se cherche toujours, se distingue et se dégage à la fois des sciences monothétiques :

— la **sociologie** qui s'attache à l'étude des phénomènes sociaux en vue d'en dégager des lois statistiques ;

— la **science politique**, évoquée ci-dessus, qui traitant de l'analyse du pouvoir, classe des types de gouvernement ;

— l'**économie politique** ou **sociale**, science de la production, de la répartition, de la consommation des richesses ou science du développement des rapports sociaux, des productions humaines, c'est-à-dire des relations économiques ;

— l'**anthropologie sociale et culturelle**, ou **ethnologie**, branche des sciences humaines attachée à la connaissance de l'ensemble des caractères de chaque société (ethnie) afin d'établir sa ligne générale de structure et d'évolution. ⁽¹⁾

Toutes ces disciplines qui se constituent comme sciences dans la mesure où elles s'appuient sur des méthodes de vérification expérimentale, stochastiques (statistiques) ou algorithmiques, seraient vides de sens sans l'histoire qui s'attache à établir et à interpréter ou à expliquer les faits, à découvrir la ou plus modestement une « vérité ».

4. Qu'est-ce que la « vérité historique » ?

Comme Hegel constatons que « L'historien ressemble effectivement à la chouette de Minerve qui ne prend son vol qu'au moment où se rassemblent les ombres de la nuit ». Mais retenons de lui également cette mise en garde : « L'historien, ordinaire et médiocre lui aussi, qui pense peut-être et prétend que son attitude est purement réceptive, qu'il se soumet au donné, n'est point passif dans sa pensée, il apporte ses catégories, voyant les faits au travers... ⁽²⁾. »

Fruit de l'histoire, enveloppé par l'Histoire de toutes parts, il serait malhonnête à l'historien de faire croire qu'il peut prendre le point de vue de Sirius. « Si l'on chasse de l'esprit la grande philosophie ostensiblement, par la porte principale, les préjugés étroits de classe et de clocher s'introduisent alors par la porte de derrière, étendant leur domination, à demi consciente peut-être, dans la pensée de l'historien », ainsi s'exprimait au début de ce siècle Benedetto Croce dénonçant les dangers du positivisme en histoire. Cinquante ans plus tard, Henri Irénée Marrou, infiniment moins suspect aux yeux des orthodoxes, propose : « Parodiant

(1) PIAGET, Jean, *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard, 1970.

(2) *Leçons sur la philosophie de l'histoire*. - *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte*, Leipzig, P. L. Reclam, s. d.
cf. ci-dessus p. 19 - A. DUBUC, *L'histoire au carrefour des sciences humaines*, communication faite au XIII^e Congrès des sciences historiques à Moscou.

la maxime platonicienne, nous inscrivons au fronton de nos Propylées : « Que nul n'entre ici s'il n'est philosophe », — s'il n'a jamais réfléchi sur la nature de l'histoire et la condition de l'historien : la santé d'une discipline scientifique exige, de la part du savant, une certaine inquiétude **méthodologique**, le souci de prendre conscience du mécanisme de son comportement, un certain effort de réflexion sur les problèmes relevant de la « théorie de la connaissance » impliqués par celui-ci. »

On ne peut souligner plus discrètement que, en tant que **noticia rerum gestarum**, connaissance des choses accomplies, toute Histoire est idéologie. Loin du confort intellectuel, typique du positiviste, elle implique la vigilance critique que recommande particulièrement Karl Marx. ⁽¹⁾ Contrairement à ce que pense un vain peuple sur la foi d'affirmations délibérées et fausses, le matérialisme historique, science de l'Histoire, et donc science de la production des idéologies, donne les moyens de cette critique qui s'adresse a priori à lui-même, car **il est aussi une idéologie** et il en a conscience. Là réside précisément sa supériorité : il est la seule idéologie qui ait pour principe de se critiquer elle-même. Qualité que bien des « marxistes », à commencer par Staline, ont étouffée ou perdue. ⁽²⁾

Pour Marx, l'homme se définit par l'ensemble des rapports sociaux, c'est-à-dire par la **praxis** ou histoire totale (totalisante plutôt), sociologie historique, activité humaine concrète. La **pratique historique** représente la réalité, **res gestae**, la **pratique théorique** représente la connaissance scientifique de cette réalité, **noticia rerum gestarum**. De l'une et de l'autre procède le vrai matérialisme dialectique, opposé à tout dogmatisme, mais facteur de progrès selon le principe : « L'Histoire progresse par ses mauvais côtés », c'est-à-dire par tout ce qui engendre une réaction donc un mouvement ⁽³⁾.

Pour tout historien, mais spécialement pour l'historien des temps présents, celui du XX^e siècle, il est essentiel de savoir que le sujet connaissant, vous-même, moi-même, « photographie » la réalité à l'aide d'un mécanisme spécifique, socialement produit, qui dirige l'« objectif » de l'appareil. Qu'il transforme en outre les informations obtenues d'après le code compliqué des déterminations sociales qui pénètrent dans son psychisme par la médiation de la langue dans laquelle il pense, par la médiation de sa situation de classe et des intérêts de groupe qui s'y rattachent, par la médiation de ses motivations conscientes et subconscientes et, surtout, par la médiation de sa pratique sociale sans laquelle la connaissance est une fiction spéculative.

(1) cf. Lettre de F. Engels à Y. Bloch, du 21 septembre 1890, dans MARX-ENGELS, **Etudes philosophiques**, p. 128, Paris, Ed. Sociales, 1951.

(2) Discours de Mao Tsé-Toung de janvier 1957, dans **Mao Tsé Tung Ssu-Lscung Wan-Sui** (Vive la pensée de Mao Tsé-Toung), Pekin, 1967-1969 - 2 vol.

(3) DHOQUOIS, Guy, **Pour l'histoire**, Paris, Anthropos, 1971.

Il n'est pas inutile ici de rappeler les acceptions habituelles de l'adjectif « objectif » employé pour qualifier la connaissance ⁽¹⁾ :

- 1° est « objectif » ce qui vient de l'objet, c'est-à-dire de ce qui existe hors et indépendamment de l'esprit connaissant ; est donc « objective » la connaissance qui reflète authentiquement cet objet ; telle est la position positiviste ;
- 2° est « objectif » ce qui est cognitivement valable pour tous les individus, c'est-à-dire les **jugements universels** ;
- 3° est « objectif » ce qui est dépourvu d'affectivité, donc dénué de partialité, **ergo** ce qui est impartial.

A contrario et respectivement, l'adjectif « subjectif » désigne :

- 1° ce qui vient du sujet ;
- 2° ce qui ne possède pas une valeur cognitive universelle ;
- 3° ce qui est émotionnellement coloré et, de ce fait, partial.

Si l'objectivité de la connaissance devait signifier l'exclusion de toutes les propriétés individuelles de la personnalité humaine, si l'impartialité devait consister à porter des jugements de valeur en renonçant à son propre point de vue et à son système de valeurs, si la valeur des jugements universels devait entraîner l'élimination de toutes les différences individuelles et collectives, l'**objectivité** serait purement et simplement une **fiction**, car elle impliquerait que l'homme soit un pur miroir, sans odeur, sans couleur et sans saveur. Ainsi, même lorsqu'il se réclame de l'objectivité, l'homme est nécessairement **subjectif**, le facteur **subjectif** est impliqué dans la connaissance scientifique elle-même, inhérent à ses multiples déterminations sociales. Le véritable problème, si nous voulons bien le voir, est de savoir comment dépasser cette subjectivité, comment s'en défaire et non comment l'admettre bien entendu. Le sujet connaissant **doit** prendre conscience qu'il ne peut se débarrasser de cette hypothèse, ce qui ne signifie pas qu'il doit s'en accommoder. C'est la condition même de la qualification du savant comme homme de science. Ainsi apparaît clairement l'importance de l'**autocritique**, de l'auto-réflexion, dans le processus du savoir. On atteint de la sorte une vérité relative. La connaissance historique, dans la mesure où elle ne peut s'arrêter au fait seul, n'aboutit qu'à une **vérité objective relative**, objective dans ce qu'elle reflète la réalité objective, relative en ce qu'elle constitue une étape du processus vers l'objectivité absolue.

Il est fondamental que chacun en prenne conscience en vue de cristalliser les efforts pour hâter la découverte de la vérité. « Lutter, il faut lutter sans cesse » disait le Bouddha en expirant.

(1) Voir à ce propos SCHAFF, Adam, *Histoire et vérité, essai sur l'objectivité de la connaissance historique*, Paris, Anthropos, 1971. Voir aussi VEYNE, Paul, *Comment on écrit l'histoire, essai d'épistémologie*, Paris, Seuil, 1971. FOURQUET, François, *L'idéal historique*, dans *Recherches*, n° 14, (Centre d'études, de recherches et de formation institutionnelles), Paris, Germinal, 1974.

5. Quels sont les moyens et les matériaux de la connaissance historique récente ?

L'histoire traditionnelle, — entendons l'histoire positiviste, — rejetait l'histoire récente au nom de la présomption d'écrire l'histoire « wie es eigentlich gewesen ». L'historien des sociétés d'aujourd'hui ne peut pas sacrifier comme ses collègues moins préoccupés de l'immédiat à la vertu anesthésiante du temps. A condition de prendre toutes les précautions, nous sommes assurés que cette prémisse est fausse. Dans son travail, en effet, l'historien part non pas des faits, mais des **matériaux historiques**, et cela pour quelque époque que ce soit, c'est-à-dire des sources, au sens le plus large du terme. A l'aide de celles-ci, il construit ce que nous appelons les **faits historiques**, il leur confère par son analyse la forme d'**événements historiques**. Ainsi, les faits historiques ne sont pas un point de départ, mais un aboutissement, un résultat. Pour banal qu'il soit, l'événement ne devient que pour autant qu'il trouve une résonance, un écho. Jean Paul Aron parle d'une audiographie de l'événement ⁽¹⁾.

Il s'ensuit qu'il n'y a rien d'étonnant à ce que les mêmes matériaux, pareils en cela à une matière première, à une substance brute, servent à des constructions différentes, que les historiens perçoivent différemment l'image de l'histoire, alors qu'ils disposent de matériaux et de sources identiques ; que cette perception se différencie à mesure que ces matériaux s'enrichissent et qu'évolue l'aptitude des historiens à poser des questions et à découvrir les problèmes dissimulés derrière ces matériaux. Le phénomène est normal et compréhensible si l'on saisit dans les termes adéquats le procès de la connaissance historique.

Que des « historiens » mentent, cela se produit quand ils poursuivent des buts non scientifiques, mais ils ne le font pas alors en qualité d'historiens. Notre propos est ici de respecter la probité scientifique et de rechercher de façon compétente la vérité historique. Limitée par le temps, notre vision du passé perdra peut-être de son acuité en raison d'une information non décantée ou d'une collecte trop restreinte, inconvénients que les moyens d'exploration modernes éliminent relativement aujourd'hui. En prise directe sur les faits, notre perception saisira par contre des notations qui échapperaient aux historiens moins bien placés. Les méthodes d'investigations entraîneront le recours à des moyens différents, tels que l'enquête orale dont l'apport peut s'avérer essentiel. Certes, il doit être tenu compte de ces facteurs dans l'appréciation de la valeur d'un travail historique, mais renoncer à l'accomplir équivaldrait à supprimer les enfants sous le prétexte qu'ils ne sont pas adultes. L'historien sincère, maître des informations et des méthodes ne ment pas, même s'il tient des discours différents, voire contradic-

(1) Cfr les articles consacrés sous la direction d'Edgard MORIN à **L'Événement**, dans **Communications**, n° 18, revue du **Centre d'étude des communications de masse**, Ecole pratique des Hautes Etudes, Paris, Seuil, 1972.

toires. Ce phénomène est tout simplement le résultat de la spécificité de la connaissance historique. Celle-ci tend toujours vers la vérité, mais réalise cette tendance dans et par l'accumulation de vérités relatives. L'historien est éternellement poursuivi par l'inquiétude du savoir. Si le savoir historique est relatif, la méthode demeure dès lors le bien le plus précieux de l'historien. C'est par elle que se révèle spécialement l'utilité actuelle, immédiate, de l'histoire.

Pour la masse des hommes du passé, l'histoire n'avait qu'une importance très limitée. Ce n'est pas sans raison qu'on en réservait l'étude aux princes. Aujourd'hui, les **mass media** ont désormais le monopole de l'information historique. La presse, la radio, l'enregistrement sonore, la photo, le cinéma, la télévision multiplient à l'infini les moyens d'information et colportent au loin les matériaux de la connaissance réservée jadis aux seuls initiés. Bien plus, ils n'agissent pas seulement comme des moyens dont les événements seraient relativement indépendants, mais comme la condition même de l'existence de ceux-ci. La publicité façonne leur propre production.

Dans nos sociétés contemporaines, c'est par les **mass media** et par eux seuls que l'événement nous frappe et ne peut pas nous éviter. Tout homme, dès lors, se trouve dans la position de l'historien dont la qualité dépend de la valeur de sa méthode critique. Les **media** transforment en actes ce qui n'aurait pu être que paroles en l'air, ils donnent au discours, à la déclaration, à la conférence de presse, la solennelle efficacité du geste irréversible. Le fait n'est pas neuf : Luther n'aurait rien été de plus qu'un petit moine rebelle, comme il y en avait eu des milliers avant lui, s'il n'y avait pas eu pour le soutenir l'instrument capital de l'imprimerie. Que dire des moyens électroniques d'aujourd'hui ?

Considéré globalement, le système informatif des **media** fabrique de l'inintelligible. Il nous bombarde d'un savoir interrogatif, énucléé, vide de sens, qui attend de nous une réponse, une consistance, un sens, qui nous frustre et nous comble à la fois de son évidence encombrante. Si un réflexe d'historien n'intervenait pas, ce ne serait, à la limite, qu'un bruit qui brouillerait l'intelligibilité de son propre discours. Et c'est bien ce qui arrive lorsque la radio déverse des informations capitales dans l'indifférence d'une conversation futile.

Jadis synonyme de catastrophe, l'événement est exorcisé soit par un système d'information sans information, sous le régime de la nouvelle sans nouveauté ; soit, au contraire, par l'intégration de la nouveauté au système d'information où tout, dès lors, a vocation de nouveauté, comme il apparaît à travers nos « nouvelles » en Occident où le « fait divers » se hisse au niveau de l'événement. Cet état de sur-information perpétuelle et de sous-information chronique caractérise nos sociétés contemporaines. Elles en sont profondément traumatisées dans leur subconscient. La Grande Peur de 1789, l'espionnite de 1793, les Sages de Sion à la fin du XIX^e siècle, le trotskisme sous Staline, l'anti-impérialisme dans les

pays décolonisés, la ruée lors de la crise pétrolière de 1974 sur le sel et sur le sucre, autant d'exutoires qui jalonnent l'irruption des masses dans le débat démocratique et témoignent du vide de leur savoir. Ils traduisent la profonde frustration des foules qui se jettent sur un faux savoir pour compenser leur manque de pouvoir réel.

Est-il besoin pour y porter remède de souligner l'importance de la formation historique. Comme l'événement donc, l'histoire s'est démocratisée, elle n'est plus fief de prince. Les oppositions qu'elle rencontre de nombreux côtés, y compris à l'Université, mesurent les hostilités et les résistances au projet démocratique.

6. Comment est née l'Histoire des sociétés ?

Face à l'accélération des connaissances humaines que nous contemplons avec un mélange d'admiration et d'épouvante, nous devons actuellement réfléchir et repenser. La science et, plus généralement, la connaissance, se diversifient, s'approfondissent et, ce, avec une vitesse prodigieuse. Deux réactions sont possibles en face de ce mouvement. La première est celle de l'accroissement des spécialisations. A la pousser trop, on aboutirait au principe de Peter, savoir tout sur rien. La seconde repose sur le travail collectif auquel l'historien européen doit apprendre à sacrifier, mettant fin à l'individualisme et à l'isolement qui le caractérisent, le séparant notamment des autres disciplines sans l'aide desquelles il devient impossible de scruter le passé. L'historien doit pouvoir utiliser indifféremment toutes les richesses qui lui sont offertes par l'une ou l'autre des techniques qui se créent. Il ne lui est point nécessaire de devenir technicien pour sa part, dès l'instant où les résultats sont suffisamment précis. Seule la fonction de synthèse lui importe. La vraie découverte n'est qu'individuelle. L'**Histoire des Sociétés** nous révèle bien le processus par l'étude de son historiographie. On y voit se combiner les influences des idéologies et l'impact des préoccupations nouvelles éclairées par les techniques récemment apparues ⁽¹⁾.

C'est d'abord d'histoire sociale dont il fut question, dans trois sens se recouvrant d'ailleurs l'un l'autre :

- 1° histoire des classes inférieures et, plus spécialement, des mouvements des pauvres, avec référence à l'histoire du travail, à l'histoire des idées et des organisations socialistes. L'inclinaison radicale ou socialiste des auteurs y était fréquente. Cette tendance se manifeste encore dans l'histoire des protestations sociales et des mouvements socialistes ;
- 2° histoire des mœurs, des coutumes, de la vie quotidienne à laquelle les Allemands donnent le nom de **Kulturgeschichte**. C'est une es-

(1) HOBBSAWM, E.-J., *From social history to the history of society*, dans *Daedalus, Historical studie today*, Winter 1971, dans *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, t. 100, Cambridge (Mass.), Univ. of Harvard press, 1971.

pèce d'histoire dont les aspects politiques auraient été expurgés. Par la force des choses, elle éclaire davantage le passé des classes privilégiées que celui des classes populaires dont les traces sont plus labiles ;

- 3° histoire économique et sociale, où la moitié économique de la combinaison était largement prépondérante, comme il apparaît de l'analyse de contenu de revues significatives comme le **Vierteljahrsschrift für Sozial u. Wirtschaft Geschichte**, la **Revue d'histoire économique et sociale**, les **Annales d'histoire économique et sociale**. Cette dernière publication a pris depuis lors le titre de **Annales, Economies, Civilisations, Sociétés**, par lequel sont soulignées les étapes de l'évolution de façon très distincte.

Ce sont les années 1930 qui donnèrent le champ à cette tendance. L'évolution de l'économie et ses répercussions sur le social attirent des historiens comme Pirenne, Rostovtzeff, Döpsch, Clapham. La conjoncture internationale et les idées marxistes n'y sont pas étrangères. Ce n'est guère que dans les années 1960 que l'histoire sociale définira son statut (1).

Les raisons doivent en être cherchées du côté des mutations de l'histoire économique, séduite par l'économétrie et la **new economic history** ; du côté aussi du développement remarquable et universel de la sociologie de plus en plus attirée par l'histoire. L'étiquette d'historien social fut acceptée alors par nombre d'historiens marxisants mal à l'aise dans l'histoire traditionnelle. Les révolutions et les luttes pour l'émancipation politique et économique des pays coloniaux ou semi-coloniaux ont entraîné l'introduction des questions et concepts historiques dans des disciplines sociales aussi hostiles à l'histoire que l'anthropologie culturelle (2).

Ainsi, aucune science sociale ne peut aujourd'hui poursuivre d'activité sans s'appuyer sur l'évolution des structures sociales, c'est-à-dire sur l'**Histoire des sociétés**. Avec bientôt un siècle de recul se confirme donc l'opinion de Numa Fustel de Coulanges : « L'histoire n'est pas l'accumulation d'événements de toutes sortes survenus dans le passé. Elle est la science des sociétés humaines. »

Vue sous cet angle, il ne s'agit pas ici d'une nouvelle histoire spécialisée, mais d'une convergence des sciences sociales dans leur ensemble vers l'histoire et, inversement, d'un rayonnement de l'histoire vers les aspects jusqu'ici négligés du passé sous l'influence de stimulants spécifiques tels que les nouvelles spécialités universitaires, les préoccupa-

(1) LABROUSSE, E., e.a., **Histoire sociale**, Sources et méthodes, (Colloque de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud, mai 1965), Paris, P.U.F., 1967.

(2) Voir à ce propos POIRIER, J., **Ethnologie générale**, collection **La Pléiade**, Paris, Gallimard, 1970 - Concernant la position première de l'anthropologie culturelle envers l'histoire, cfr LEVI-STRAUSS, C., **Les structures élémentaires de la parenté**, Paris, P.U.F., 1949 ; IDEM, **Mythologies : I, Du miel aux cendres**, p. 408, Paris, 1966 ; IDEM, **La pensée sauvage**, p. 365, Paris, 1963.

tions des planificateurs, les nouveaux moyens d'investigation, etc. Beaucoup de spécialistes des sciences humaines ont dû se convertir à l'histoire faute de trouver des historiens penchés sur leurs problèmes. Tel fut le cas des sociologues, plus tard des géographes ou des économistes, plus récemment des politologues, des biologistes et des physiciens.

Or, l'**Histoire des sociétés** ne peut être écrite par l'application des maigres modèles des autres sciences ; elle requiert la construction de nouveaux modèles, inspirés de ceux-là, comme de leurs moyens : la statistique, l'étude quantitative, l'observation participante, l'interview, le sondage d'opinion, les méthodes psychanalytiques. Mais en ce qui concerne les modèles structuro-fonctionnels par exemple, dont l'historien doit pouvoir faire usage, sachons que le propre de l'histoire est de montrer ce qui n'est pas commun. C'est le changement, le mouvant qui est le vrai domaine de l'histoire. Ce qu'elle cherche dans le modèle des sociétés amazoniennes dressé par Claude Levi-Strauss, c'est un point de repère pour comprendre le chemin parcouru par nos sociétés depuis la préhistoire, et, dans l'observation des techniques de production, le processus par lequel nos sociétés parviennent à satisfaire par un travail moindre à un plus grand nombre de besoins. Les résultats restent d'ailleurs en suspens.

En un mot, l'histoire des sociétés est appelée à forger ses propres outils conceptuels. Elle ne peut transformer purement et simplement les modèles empruntés à la sociologie ou à la théorie économique.

Nous pourrions résumer ses caractéristiques en disant que :

- 1° elle a une dimension chronologique réelle ; modèles généraux de structures sociales et changements sociaux s'y épaulent pour expliquer les phénomènes actuels ;
- 2° elle s'applique à des unités spécifiques de population vivant ensemble et définissable en termes sociologiques ; elle est l'**histoire des sociétés** aussi bien que de la **société humaine**, voire de certains types de sociétés et de leurs systèmes de relations, — **société bourgeoise** ou **pastorale**, par exemple, — aussi bien que du développement de l'humanité considérée dans son ensemble ; excusons l'ambiguïté du terme **société** ;
- 3° elle applique avec un certain succès le schéma directeur suivant :
 - sources et cadre historique,
 - forces et techniques de production, à savoir démographique, structures de l'économie (division du travail, échanges, accumulation, distribution des profits) et relations sociales consécutives,
 - structures sociales comparées (permanences et mutations), aspects de la conscience collective, mouvements sociaux,
 - aspects politiques,
 - importance du changement intellectuel et culturel.

Notons pour conclure que au cours des vingt dernières années les questions les plus débattues se ramènent aux sujets suivants :

- démographie et parenté,
- études de sociologie urbaine,
- classes et groupes sociaux,
- mentalités, conscience collective, culture au sens anthropologique,
- transformation des sociétés : modernisation, industrialisation, etc.,
- mouvements sociaux et phénomènes de protestation sociale.

La liste n'est pas close. Certains groupes tendent vers une certaine autonomie due à la croissance rapide de leurs résultats. C'est le cas de la démographie appuyée sur l'étude quantitative, c'est aussi le cas de l'histoire urbaine où se mêlent dans un microcosme les problèmes techniques, sociaux, politiques d'un groupe humain vivant en étroite cohabitation et tentant de traduire leurs aspirations communes.

Les classes et les groupes sociaux ont récemment inspiré des travaux de grande valeur dont l'utilité est d'autant plus évidente que les historiens avaient accumulé un retard considérable en cette matière, du moins en Occident. Il en est de même pour les modes de production. Tout reste cependant à faire dans ces domaines aux prises avec les méthodes d'investigation à définir, la terminologie à unifier (songeons à la définition du terme **classe** par exemple), les relations intersociales à déterminer. On ne peut comprendre les propriétaires d'esclaves sans connaître l'esclavage par exemple, ni sans doute l'esclavagisme vu sous l'angle économique et politique.

Les mentalités se découvrent tantôt banalement dans les tics sociaux, tantôt dans les moments de crise. Elles apportent une connaissance au deuxième degré bien utile pour saisir la valeur réelle d'une variation ou d'un événement.

Faut-il insister sur le caractère délicat du reste : les notions de modernisation, d'industrialisation, de révolution, celle de nation. Au total, il n'y a que des approches d'une **Histoire des sociétés** dont la synthèse, même partielle, n'est à l'heure actuelle guère possible.

Sans renoncer à celle-ci, mais en reportant à plus tard cet effort, penchons-nous plus attentivement sur un secteur plus particulier des sciences sociales, l'**anthropologie culturelle** dont la connaissance apparaît comme de plus en plus précieuse pour l'historien.

7. Quel est l'intérêt de l'anthropologie pour l'histoire ?

Parler d'anthropologie n'est pas sans risque pour un historien européen. Berceau de l'anthropologie physique, l'Europe a fait peu de cas de l'anthropologie sociale. Quelques illuminés en ont frayé les chemins sous le couvert de l'ethnologie pour des raisons pas toujours avouables liées au projet colonial. On se méfie dans les milieux académiques du Vieux Monde des balivernes d'Outre-Atlantique. C'est, en effet, des Etats-Unis que nous revient parée d'une auréole neuve cette discipline inaugurée dans l'Antiquité par Hérodote, cultivée plus près de nous par Montesquieu ou par J.-J. Rousseau, chassée ensuite des préoccupations de nos modernes savants à l'exception de certains géographes préoccupés des hommes sur la Terre.

Si l'utilité est le critère de la réussite, la dernière guerre a donné à l'anthropologie sociale ses lettres de noblesse. Jugeons-en par l'exemple suivant (1) :

Durant la dernière Guerre Mondiale, les Yankees découvrirent avec stupeur que les soldats japonais fanatiques, si prompts au suicide pour défendre leur patrie, étaient souvent tout disposés, une fois prisonniers, à faire des émissions pour le compte de la radio U.S.A. et proposaient même de s'engager dans l'armée de leurs vainqueurs. Il fallut un anthropologue pour expliquer que la morale japonaise dépend entièrement de la situation. Leurs dirigeants avaient dit qu'aucun patriote ne pouvait se rendre. Quelle que soit la circonstance de sa capture, le prisonnier se considérait comme mort à sa société et tout prêt à s'adapter aux circonstances nouvelles. La clé de la culture nipponne est un sens profond de la hiérarchie, — une place pour chacun et chacun à sa place, — remontant sans doute au système des clans et plus proche de la conception océanienne de la parenté que de la civilisation actuelle occidentale, plus proche au XX^e siècle de la figure médiévale de celle-ci.

Les U.S.A. considéraient l'entrée du Japon dans la guerre comme une agression délibérée, alors qu'aux yeux de l'agresseur, il ne faisait que maintenir sa « juste place » dans la hiérarchie internationale, comme le suzerain de l'Extrême-Orient.

L'obligation suprême du Japonais était représentée par l'Empereur, et l'on obéissait aux Lois par respect pour lui. Les supérieurs venaient ensuite. L'épouse était l'obligée du mari, l'enfant celui des parents. Cela de façon inconditionnelle, si inconditionnelle qu'on estimait légitime qu'un élément inférieur de la hiérarchie soit éliminé pour avoir enfreint l'ordre, même si son intervention était légitimée par des réformes ultérieures. Même si le parent, le supérieur ou le seigneur était cruel et injuste, le Japonais n'en était pas pour cela dispensé de son devoir, force

(1) HAYS, H.-R., *Du singe à l'ange, Histoire sans façon de l'anthropologie*, Paris, Plon, 1967.

magique nécessaire à l'équilibre de l'ensemble. Si l'obligation envers les membres de la famille pouvait être aisément acceptée, car les parents font partie de l'individu social, vis-à-vis d'un élément extérieur au système, elle devenait humiliation.

Remarquons qu'en tout ceci, rien n'est fondamentalement étranger aux structures mentales et sociales observables dans les sociétés antiques ou médiévales liées à l'histoire européenne. Ceci devrait suffire à démontrer le caractère utile de ces connaissances pour comprendre le passé et, inversement, des données du passé pour saisir la signification correcte du présent gonflé d'un héritage dont les éléments échappent trop souvent aux observateurs superficiels que nous sommes en majorité.

Depuis que l'homme a laissé derrière lui ses origines animales et muettes, il vit en groupes dont l'importance va de la famille au village ou à la tribu, à la nation ou à la fédération d'Etats. A tous les niveaux, ces groupes ont donné naissance à des croyances, à des coutumes communes et de cet héritage partagé, civilisations et cultures sont aujourd'hui composées. On ne peut l'ignorer.

L'anthropologie sociale s'efforce de décrire, d'analyser, de comparer, de comprendre les comportements du groupe et de supputer leur valeur et leurs résultats. En tant que membre d'une société, l'homme cesse d'être libre, il est lié par les rites de celle-ci. Animal social, l'homme devient capable des croyances les plus ahurissantes, des actes les plus scandaleux et les plus cruels, des interdits les plus insensés, tous solennellement justifiés dans une partie du Monde ou une autre par la tradition ou le rituel. Des saints, des philosophes, des moralistes ont exprimé des maximes, érigé des systèmes, échafaudé des théories visant à rendre la vie plus heureuse. Mais, tout en leur rendant hommage, les peuples de la Terre continuent à observer des traditions sans rapport avec l'enseignement de ces maîtres à penser. L'anthropologie s'efforce de découvrir les raisons de ces divergences, d'élargir ainsi notre prise de conscience, de nous fournir le moyen de comprendre nos pulsions irrationnelles et inconscientes.

Parce qu'elle étudie l'homme dans son intégralité, l'anthropologie sociale partage avec l'histoire une position éminente. Elle fait comme cette dernière usage des conceptions comme des méthodes mises au point par les sciences apparentées. Ainsi l'étude de l'homme en tant qu'animal fait-elle partie de la biologie ; l'étude de son passé nécessite le recours à l'archéologie et à la critique historique ; les recherches sur le langage parlé et écrit empruntent à la linguistique et à la critique littéraire ; l'exploration des idées débouche sur la religion et la philosophie. Par conséquent, la nouvelle science, accusée de ne pas posséder de domaine spécifique bien défini et de piller ses voisins, doit accepter ce reproche qu'elle partage d'ailleurs avec l'histoire nouvelle qui, comme elle, prétend à la totalité, comme nous l'avons souligné précédemment.

Il n'est pas question ici de se livrer à l'inventaire des anthropologues et de leurs théories, tous et toutes en sont encore à l'âge des pionniers. Je me contenterai d'une citation empruntée à Henri Rowe Schoolcraft, précurseur de l'anthropologie américaine, dont le nom est à lui seul un programme : « J'avais toujours entendu parler de l'Indien, avouait-il vers 1825, comme d'un être vindicatif, sanguinaire et cuirassé d'endurance, qui faisait ses délices des pires cruautés. Trouver un homme capable de sentiments et d'affection, le cœur ouvert aux misères et docile aux liens de la vie sociale, était stupéfiant. »

Cette réflexion est fondamentale pour comprendre l'importance de l'anthropologie dans ce qu'elle apporte de précieux à l'histoire dans son exploration du Monde d'aujourd'hui. Ce Monde du XX^e siècle où, quelles que soient leur culture, leur race, leur origine, les hommes sont condamnés à vivre ensemble ou à périr.

Tant de points rapprochent actuellement l'histoire et l'anthropologie sociale qu'il devient difficile de ne pas les confondre pour ce qui est du temps récent. Traditionnellement, histoire et anthropologie ont été différenciées par leurs matériaux d'étude, l'historien s'occupant des périodes révolues et l'anthropologue des peuples archaïques. Cette distinction tend à disparaître lorsque ces deux disciplines se penchent l'une et l'autre sur le problème contemporain des grandes civilisations du Monde. Historien et anthropologue dépendent tous deux des péripéties de la vie de l'homme en société pour ce qui est de leurs matériaux d'information. Chaque facette leur en est précieuse en raison de l'unicité de l'événement. C'est ce qui les distingue des autres spécialistes des sciences humaines à prétentions plus scientifiques, plus avides d'abstractions et de généralisations. Comme le physicien ⁽¹⁾, l'historien et l'anthropologue sont obsédés par le besoin de données réelles, seule condition d'une définition correcte des processus sociaux et de leurs constantes qu'ils se donnent comme but d'expliquer. En histoire comme en anthropologie, on constate une évolution régulière d'une conception partielle de la société ou de la culture, limitée aux effets des méthodes traditionnelles, vers des méthodes visant à une plus grande totalisation. Par elles apparaissent de nouvelles sources d'information ; quant aux sources anciennes, abordées sous d'autres angles, elles livrent d'autres données. Ainsi peuvent être abordés, par exemple, les domaines de l'articulé, de l'inconnu, de l'informulé auxquels l'utilisation des découvertes de la psychologie génétique sur le développement et l'apprentissage humains ou de la psychanalyse fondées sur l'exploration clinique de l'inconscient, ont donné un vif éclat. ⁽²⁾

Les anthropologues commencent aujourd'hui à orienter leur travail vers les théories du changement social. Ils compensent de la sorte leur

(1) THILL, Georges, *La fête scientifique, D'une phraséologie scientifique à une analyse de la décision chrétienne*, Paris, Cerf, 1973.

(2) CERTEAU, M. de, *L'Absent de l'histoire*, Paris, Name, 1973.

vision trop étriquée. Les historiens eux font ressortir davantage le complexe social total d'une époque donnée. Ils ne se limitent plus aujourd'hui à l'usage des seules sources écrites et ils enseignent aux anthropologues l'utilité de la critique historique. Les méthodes deviennent interchangeables. La tradition orale, par exemple, que les historiens avaient jusqu'ici tendance à n'adopter que consignée en textes écrits, comme il apparaît à travers l'usage des **Poèmes homériques** ou des **Chansons de Gestes**, révèle sa richesse dans l'étude des sociétés actuelles sans écriture, africaines ou autres. Mais elle serait tout aussi utile pour aider à comprendre la culture de sociétés qui ont beaucoup changé, de celles dont il ne reste que quelques survivants, mais dont les vestiges continuent à influencer ou à hanter le présent. Le folklore lui-même cesse de susciter le sourire entendu.

Ainsi les qualités des uns enrichissent les qualités des autres pour cerner toujours de plus près cette objectivité historique toujours prête à se dérober.

En conclusion, ces quelques questions peuvent indiquer combien est vaste le champ ouvert par l'**Histoire des sociétés**, combien surtout elle peut aider à la connaissance et à l'approche de l'autre, un des buts certes justifiant l'histoire, spécialement dans l'enseignement.

A tous les historiens conscients, qu'ils s'occupent de recherches ou qu'ils forment des élèves, répétons avec force que c'est à cette heure une bonne saison pour l'**histoire sociale**.

R. VAN SANTBERGEN,

juillet 1974.

INFORMATION PEDAGOGIQUE

LA COORDINATION DANS L'ENSEIGNEMENT RENOVE

GROUPE : ETUDE DU MILIEU.

I

Les instructions méthodologiques jointes au programme « **Etude du milieu, 1^{er} degré de l'Enseignement Rénové** » mettent l'accent sur la nécessité d'une coordination entre les différentes branches concernées. Cette exigence n'est pas nouvelle, mais elle a reçu dernièrement, à l'occasion de la publication de ce programme, l'apport d'importantes précisions. En effet, sans jamais être impérativement simultanée dans le temps, elle doit cependant être effective pour l'étude de quatre problèmes au moins. Telles sont les dernières instructions ... Les années précédentes avaient vu cependant la réalisation d'un certain nombre d'expériences, et je voudrais, à ce sujet, vous faire part de quelques constatations relevées au Lycée de Tournai, après deux ans de pratique seulement ... Ces deux années ont permis l'observation d'un certain nombre d'erreurs, suivies naturellement d'essais de corrections et la formulation de quelques conclusions qui pourront, je le crois, servir de base, à une discussion fructueuse.

Si vous voulez bien, nous examinerons successivement :

1. les rapports au sein de l'équipe ;
2. le plan de travail ;
3. la réalisation des excursions communes ;
4. les « points noirs » de la coordination.

1) **Rapports au sein de l'équipe**

- Il nous a toujours semblé que la création d'un climat de sympathie et de confiance réciproques sont des facteurs essentiels de réussite ; en effet, il nous paraît inutile de nier que le caractère de chacun, ses méthodes de travail sont constamment confrontés avec des êtres et des procédés différents.
- Les réunions fréquentes de l'équipe permettent une fructueuse confrontation des résultats et des projets, mais peu à peu, la nécessité de dépasser le stade des réunions planifiées, amène des discussions à la salle des professeurs ... ou au restaurant scolaire ; le travail



accompli dans ce climat de détente — et sans que l'on s'en rende toujours bien compte — ne nous paraît pas moins valable.

- La stabilité de l'équipe est donc un élément essentiel, permettant un travail satisfaisant. A ce point de vue, il faut bien avouer que nous avons souffert, **chaque année**, de la date très tardive de la désignation de collègues.

2) Le plan de coordination

Etabli pour deux ans par l'équipe de professeurs, il doit être mis par écrit le plus vite possible, non seulement pour des raisons pratiques évidentes, mais aussi parce qu'il constitue le « révélateur » des idées et des souhaits de chacun. Si l'important est d'arriver à comprendre le point de vue de l'autre, la valeur de ses motifs, la mise au point du plan n'en amène pas moins des discussions souvent serrées. La confrontation des opinions n'est pas une mince épreuve ...

A ce propos, quelques remarques s'imposent :

- a) chaque discipline se doit d'assurer sa propre cohérence ; ainsi, la formation historique met l'accent, en première année, sur les besoins individuels de l'Homme ; en deuxième année, sur les rapports sociaux.
L'optique des autres disciplines n'est pas forcément semblable.
- b) les problèmes proposés n'ont pas tous la même importance pour chaque discipline ; la notion de l'exploitation future est donc essentielle.
Pour sa part, la formation historique comprend des problèmes « majeurs » comme la nourriture, la fabrication, le commerce, la vie en société, les rapports avec l'Etat, tandis que d'autres : médecine, vêtement, paraissent d'un intérêt moins immédiat ... pour l'histoire. Par contre, ces problèmes « mineurs » peuvent s'avérer très importants pour les disciplines voisines, comme la biologie ou la vie familiale ...
- c) la succession de l'étude des problèmes dans le cours de l'année scolaire obéit aussi à d'autres impératifs. Ainsi, le professeur de biologie doit tenir compte des saisons ... et, en fait, pour tout le groupe, l'organisation des excursions est liée à cet aspect pratique des choses.

S'il m'est permis d'évoquer brièvement un souvenir personnel, nous gardons à Tournai le souvenir dantesque d'une excursion « à la ferme » effectuée à la fin de novembre, qui tourna rapidement en déroute de la Bérézina sous l'effet d'une tempête de neige imprévue... Cette rude expérience nous a servi de leçon et depuis, le calendrier fait l'objet d'exams attentifs.

- d) l'examen des huit problèmes représente un chemin très long... avouons-le honnêtement, trop long; dès lors, il nous semble utile d'élargir au maximum le centre d'intérêt des premières excursions (nous y reviendrons) afin de récolter déjà de nombreux renseignements utiles pour l'étude des problèmes ultérieurs. Ces informations, qui ne peuvent être directement exploitées, sont consignées dans le cahier (stade futur, le fichier ?), préalablement divisé en fonction de ces problèmes.

Un rapide examen du plan de coordination que nous vous soumettons vous permettra de remarquer que le parallélisme est plus étroit en première année qu'en seconde, mais que des « points de rencontre » ont été ménagés, lors même que les énoncés divergent (Exemple : Histoire : commerce, moyens : le Pont des Troux à Tournai ; Géographie : transport : le problème de l'élargissement de l'Escaut).

3) Les excursions en commun

Préparées et effectuées en commun, elles postulent un travail considérable de mise au point des détails pratiques, de rédaction des questionnaires, de prise de contact avec les « hôtes » comme aussi de répartition des activités dans le cadre du temps disponible. Plus que jamais, le travail en équipe des professeurs s'avère utile.

Nous vous soumettrons ⁽¹⁾ en guise d'exemple, une partie des documents distribués aux élèves lors de la première excursion effectuée en commun. Le circuit a été parcouru à l'avance par les quatre professeurs qui ont ensuite établi leurs questionnaires. Le choix des arrêts permet l'exploitation des problèmes retenus dans le plan de travail. Ainsi, l'arrêt chez le maraîcher concerne les domaines suivants :

- **nourriture** : productions, prix de vente, commercialisation, techniques agricoles ;
- **habitat** : ancienne petite ferme dans la vallée alluviale de l'Escaut, éléments de confort récents ;
- **commerce** : présence du maraîcher au marché de Tournai. En répondant aux questions des élèves, il explique qu'il est le dernier de la région, que les autres sont flamands, les motifs de la désaffection pour la profession, etc.

Chaque arrêt fait ainsi l'objet de multiples observations, de même que le parcours de l'excursion lui-même : par exemple, une voie de chemin de fer d'intérêt local abandonnée... Au retour, chaque professeur exploite à l'intérieur de son cours les informations récoltées.

4) Les « points noirs de la coordination »

Les résultats obtenus jusqu'à présent ne nous paraissent pas entièrement satisfaisants pour les raisons suivantes :

- a) le plan une fois établi, un phénomène de sécurisation se produit, et les contacts entre professeurs ont tendance à se relâcher ;

(1) sur demande adressée à M^{me} J. DELROT, Lycée Royal à Tournai.

- b) une véritable coordination supposerait que l'on aille plus loin : si le parallélisme pouvait être absolu pour l'examen de certaines notions, il serait possible — moyennant quelques aménagements d'horaire — d'envisager des leçons débats animées en commun par les quatre professeurs du groupe et suivies de contrôles établis et corrigés en commun ;
- c) il est difficile de se débarrasser totalement des habitudes contractées : on hésite à se mêler du cours d'un collègue, à lui demander ses notes, à discuter sa façon de présenter résumés et contrôles ;
- d) les impératifs de l'actualité et les congés imprévus perturbent le calendrier prévu ... sans revenir aux désignations tardives ... ! ;
- e) le sentiment que l'on empiète sur le domaine de l'autre est trop souvent encore un obstacle à l'établissement d'un climat serein.

En résumé, la pratique de la coordination a permis certains progrès, mais nous avons conscience que presque tout reste à faire. De plus, au deuxième degré du renové, les programmes se prêtent plus difficilement à une exploitation en commun. C'est un motif de regret pour nous.

Pour l'équipe du Lycée de Tournai,

Jacqueline DELROT.

II

La coordination interdisciplinaire dans l'enseignement rénové est réalisée d'une manière effective entre l'histoire, l'éducation sociale, la géographie, la biologie au sein de « l'Etude du Milieu ».

Ce groupe tente, dans la mesure du possible, de collaborer avec toutes les disciplines scientifiques, techniques, voire même artistiques et plus particulièrement avec les disciplines d'option.

Nous allons tenter d'illustrer cette coordination par des exemples concrets puisés dans les expériences de l'Ecole Moyenne de l'Etat, rue De Coek, à Ganshoren (Bruxelles).

A) COORDINATION AU NIVEAU DU CORPS PROFESSORAL.

I. Coordination de l'année 1973-1974 préparée en juin 1973

- Bilan de l'année scolaire écoulée ;
- Projets pour l'année scolaire à venir - propositions d'attributions - examen des matières - planning des problèmes à proposer aux élèves (annexe A) - planning des excursions didactiques (annexe B, - planning des contrôles (annexe C) ;
- Prévisions des commandes de livres, revues et matériel, y compris stencils et rames de papier.

Remarque :

Il est regrettable, cependant, que les professeurs temporaires ayant participé à ces travaux, soient, en début d'année, remplacés par de nouveaux venus, obligés dès lors, pour la bonne marche de la coordination, de s'aligner sur les activités prévues.

II. Coordination permanente assurée par le fichier centralisateur

Ce fichier consiste en une série de fiches de couleurs différentes selon les disciplines qu'elles illustrent et qui regroupent :

- des informations générales sur « l'Etude du Milieu » ;
- des informations spécifiques à une discipline ;
- des documents iconographiques, cartographiques ;
- une bibliographie ;
- des comptes rendus d'excursions didactiques ;
- des questionnaires de synthèse ;
- des types de contrôle d'évaluation, etc.

Ce fichier a été techniquement élaboré par les élèves de l'option commerciale sous la direction d'un professeur de mathématique ; il s'avère d'une manipulation commode et, de plus, se trouve dans un casier accessible à tous.

B) COORDINATION AU NIVEAU DES ELEVES.

I. Classeur « Etude du Milieu »

Les élèves possèdent un classeur « Etude du milieu » dans lequel ils groupent les notes et stencils propres à chaque discipline.

Des feuilles de couleur rappelant les nuances employées dans le fichier centralisateur aident les élèves à organiser leur classement avec facilité (bleu = histoire - jaune = éducation sociale - vert = géographie - rose = biologie ; des feuilles blanches sont utilisées pour les disciplines d'option, les comptes rendus d'excursions ou notes se rapportant à plusieurs disciplines).

Remarque :

Pendant la semaine d'accueil, dans les classes de première année du cycle d'observation, les professeurs de « l'Etude du milieu » familiarisent les élèves au fonctionnement de leur classeur et à la coordination qui doit exister entre les diverses disciplines qui s'y illustreront - (annexe D).

CONCLUSION

Les problèmes de coordination interdisciplinaire sont multiples.

Ils ont pu être en partie évités à l'Ecole Moyenne de Ganshoren, car, au moment de l'instauration du renové, le nombre des classes étant peu important, deux professeurs seulement (Madame POLOME, chargée des cours de géographie et de biologie et Madame GHODSI, chargée des cours d'histoire et d'éducation sociale) ont assuré la coordination interdisciplinaire au sein du groupe « Etude du milieu » en première année renovée.

Ces professeurs sont restés traditionnellement responsables respectivement de la partie scientifique et de la partie historique et sociale des cours, et leurs nouveaux collègues ont, chaque année, apporté leur concours à la coordination avec énormément d'initiative et de collaboration efficaces.

Il apparaît donc que la coordination interdisciplinaire, si elle reste toujours difficile, dépend essentiellement, pour pouvoir être réalisée, de l'esprit d'équipe, promoteur d'un travail de groupe à tous les niveaux :

- collaboration entre Direction - Secrétariat - Economat - Professeurs - Elèves et Responsables pour orchestrer la coordination ;
- collaboration entre groupes de disciplines ;

- collaboration entre disciplines au sein des groupes ;
- collaboration entre professeurs d'une même discipline ;
- collaboration entre classes
 - groupes d'options ;
 - groupes d'activités complémentaires ;
 - groupes d'activités libres ;
- collaboration entre les activités scolaires et parascolaires.

S. GHODSI,
E. M. de Ganshoren.

ANNEXE A.

TABEAU DE COORDINATION DES PROBLEMES POUR LES ANNEES SCOLAIRES 1973-1975

Plan de travail pour les 2 années du cycle d'observation.

Problèmes	Histoire	Education familiale	Géographie	Biologie
ENVIRONNEMENT	Visite à la maison communale de Ganshoren Les services communaux	Enquêtes comparatives : magasins privés Super Delhaize Sarma G.B.	plan - carte, échelle, orientation, étude du site habitat exploitations voies de communications	étude des arbres du bois de Rivieren
NOURRITURE	Sociétés naturelles Débuts de l'agriculture Outillage agricole Révolution agricole en Occident Machines agricoles	Règles de la diététique Besoins alimentaires Régimes Problème de la Faim	étude du milieu naturel à partir du site local Caractéristiques des sols arables et exploitations Produits agricoles Extension du problème	élaboration d'un tableau de détermination Vie cellulaire Absorption et distribution des aliments Elimination des déchets
HABITAT	Habitat des nomades Habitat des primitifs Habitat des sédentaires Habitat rural Habitat urbain Evolution chronologique de l'habitat Villes modernes	Enquêtes : maison unifamiliale maison rurale maison urbaine Construction d'une maison Vie d'un building appartements modernes	Types d'habitat dans milieux ruraux urbains industriels	Protection contre le monde extérieur Adaptation des animaux au milieu naturel
FABRICATION	Premiers outils de l'homme Premières sources d'énergie Artisanat Nouvelles sources d'énergie Usines - machinisme	Enquêtes relatives à l'artisanat et l'industrie de l'environnement	Etude des exploitations industrielles	

COMMERCE COMMUNICATIONS ECHANGES	Les débuts du commerce Le commerce dans l'Antiquité au Moyen Age Grandes découvertes et commerce des Temps Modernes Commerce international contemporain	Enquêtes concernant le commerce local	Moyens de transport et grands axes commerciaux	Mobilité Préhension Système nerveux et organes des sens
HOMME DANS LA SOCIETE RURALE	Appropriations du sol Seigneurie et ses habitants Payans hors des seigneuries Métayages Agriculture communautaire Agriculture commercialisée Problèmes actuels	Transformations du travail non industriel - agriculteurs - employés - artisans		
VIE ET SANTE			- Populations - Genres de vie	Protection contre microbes Faim « maladies du siècle » Reproduction
HOMME DANS LA SOCIETE URBAINE	Naissance d'une ville BRUXELLES artisans - marchands Libertés urbaines Développement des villes	Transformations du travail industriel Automatisation Spécialisation Trois secteurs de l'activité Population active Formation professionnelle		
LOISIRS		« Le temps du loisir » Histoire des loisirs Enquêtes sur les loisirs des adolescents	Tourisme : où ; pourquoi ? « Secondes résidences » Réserves naturelles Cités résidentielles	Pollution Bruits Alcool - Drogue Problème de l'eau

L'HOMME ET LE MONDE VIVANT				Chaines alimentaires Importance des végétaux
RELATIONS AVEC AUTRUI	L'homme dans l'Etat - le citoyen dans l'Etat belge - Constitution - Gouvernement - Démocratie - Droits et devoirs des citoyens Etats : - fasciste - communiste - raciste		- Groupes humains - Groupements politiques - Groupements internationaux	Dépendance des animaux envers les végétaux Prééminence de l'homme

EXCURSIONS (Groupe : Etude du milieu)

Planning des excursions didactiques — année scolaire 1973-1974

Mois	Classes de premières			Classes de secondes				Classes de troisièmes					4 ^e art décor.
	géo bio	hist. éd. fam.	environnement	géo bio	hist. éd. fam.	options scientif.	options soc. écon.	géo bio	hist. éd. fam.	options scientif.	options soc. écon.	S. appl. arts déc.	
Septembre													
Octobre	BOKRIJK OSTENDE ARDENNE Côte d'Or St. Artois			Zones industrielles MOL - ANVERS - LIEGE - CHARLEROI - GAND				options latines : AIX-LA-CHAPELLE COLOGNE					GAND usine textile
Novembre	Abattoir Laiterie Marché de jette			Naissance de BRUXEL- LES			OVERIJSCHE			Plan Delta	Amster- dam	Louvain la Neuve Wavre TV	Louvain la Neuve Wavre TV
Décembre						Planéta- rium	N. Martin ONEM métro		Musée du Cinquan- tenaire				
Janvier							R.T.B. Soir					Mus. des Sciences naturelles	
Février							R.T.T. Banque Grèche	Marché commun		brasserie I.R.M.			Marché commun
Mars	Groenen- dael, Musée Sc. naturelles	Chaîne montage automob.			Palais de Justice Parlement		INTER- COM			Institut Pasteur		Taille des pierres Précieuses	
Avril							Cie des Eaux						
Mai	Houblon					Institut cartogra- phique	Foire commerc.						Foire commerc.

ANNEXE C.

PLANNING DES CONTROLES DU GROUPE

- 1) Histoire
Education familiale
- 2) Géographie
Biologie

Mois	Premières	Secondes	Troisièmes
octobre	1) environnement (semaine du 1 au 6) 2) environnement (semaine du 15)	1) Homme dans la société rurale (semaine du 22)	
novembre		2) Communications Déplacements (semaine du 26)	1) Ligne du temps Préhistoire (semaine du 5) 2) Europe physique (semaine du 5)
décembre	1) nourriture (semaine du 3) 2) nourriture-int.part. (semaine du 10)		1) Egypte - Grèce - Rome (semaine du 10) 2) Europe humaine (semaine du 17)
janvier		2) Vie et santé (semaine du 24)	
février	1) habitat (semaine du 4) 2) nourriture (semaine du 4)	1) Homme dans la société urbaine (semaine du 11)	1) Mondes barbares (semaine du 12) 2) Europe (semaine du 9)
mars	1) fabrication (semaine du 25)	1) Homme dans l'Etat Belge (semaine du 18) 2) Santé et vie (semaine du 25)	1) Société médiévale (semaine du 25)
avril			2) U.R.S.S. physique (semaine du 22)
mai	1) Commerce (semaine du 13) 2) Habitat (semaine du 20)	1) Homme et différents systèmes politiques (semaine du 20) 2) Relations avec autrui (semaine du 27)	1) Evolution vers le Monde Moderne (semaine du 20) 2) U.R.S.S. humaine (semaine du 27)

ANNEXE D.

L'ETUDE DU MILIEU.

L'ETUDE DU MILIEU regroupe { l'histoire
l'éducation sociale
la géographie
la biologie

et s'associe à toutes les autres disciplines, essentiellement les disciplines d'option, pour répondre le mieux possible à son principal objectif de

FORMATION de l'élève en vue d'acquérir des aptitudes visant à développer :

- le sens de la réflexion ;
- la capacité de recherche ;
- la faculté de classification, d'analyse, d'interprétation et de synthèse ;
- la prise de conscience du monde moderne

dans ses composantes géographiques, historiques, économiques, sociales, philosophiques, religieuses et culturelles

- la compréhension, l'esprit critique ;
- le besoin de précision ;
- le sens de sa responsabilité personnelle.

METHODES EMPLOYEES.

- exploitation des motivations profondes de chaque élève par une **non-directivité** du professeur, **habilement organisée** ;
- observation du concret lors des visites et excursions didactiques, par exemple ;
- exploitation de documents : classements, graphiques, etc... afin d'aboutir à des
- synthèses et au
- dégagement de notions essentielles ;
- travaux d'équipes.

TRAVAUX DEMANDES RELATIFS A LA FORMATION ET A L'INFORMATION.

1. Travaux obligatoires (notés au journal de classe)
 - mise en ordre de la farde qui peut être employée lors des contrôles de synthèse, où le rapport des exposés des autres équipes doit être noté ainsi que les recherches personnelles ;

- leçons de mémorisation = vocabulaire, chronologie, localisation dans l'espace, notions essentielles ;
 - rapport des visites ou des excursions pour lesquelles un questionnaire aura été remis aux élèves.
2. Travaux non obligatoires
- recherche de documents relatifs aux travaux d'équipes ;
 - classement à la maison de ceux-ci afin de préparer le travail.

MATERIEL.

- une farde avec 2 anneaux et feuilles perforées, quadrillées (24 x 29 cm) avec un jeu de cartons intercalaires pour 4 séparations indiquées à l'aide de cavaliers. Couleur des feuilles : bleu pour l'histoire - jaune pour l'éducation familiale - vert pour la géographie - rose pour la biologie ;
- une farde de feuilles de farde par branches ;
- un répertoire alphabétique format étudiant pour le vocabulaire d'histoire.

CLASSEMENT DES DOCUMENTS

LE FICHIER CENTRALISATEUR

La richesse des documents observés, analysés, exploités dans le cadre du groupe « Etude du Milieu » implique pour l'élève comme pour le professeur la maîtrise d'un classement souple, aisé, rapide.

En effet, l'Enseignement Rénové propose à l'élève des confrontations multiples de faits épars dans le temps comme dans l'espace. Celles-ci impliquent le recours à des documents facilement mobilisables parce que parfaitement identifiés.

Les documents manipulés à l'occasion de l'étude d'un problème peuvent consister en objets, livres, photographies, films, diapositives, disques, bandes magnétiques, échantillons, textes, travaux d'élèves, renseignements divers, etc. Ils peuvent se référer à des systèmes d'entreposage et de classement situés dans des endroits les plus divers : en classe, dans l'école, en dehors de l'école.

Chaque document traité doit faire l'objet d'une fiche descriptive d'identification en fonction du problème étudié, de la matière concernée, des temps et lieu du fait en cause, etc. Il implique l'usage d'un système de repérage rapide.

Ainsi, le fichier centralisateur se réfère à trois niveaux de classement : — 1) l'entreposage des documents ;
— 2) le classement descriptif d'identification ;
— 3) le système de repérage.

Chacun de ces niveaux utilise ses procédés propres, ceux-ci étant toutefois coordonnés dans la meilleure économie du projet.

1) **L'entreposage** concerne la conservation de tous les documents selon les techniques les mieux en rapport avec les besoins ou les possibilités. Il inclut les bibliothèques, vitrines, locaux de rangement, classeurs, rayonnages divers, classeurs à tiroirs ou dossiers suspendus, etc.

2) **Le classement descriptif d'identification** implique le recours à un procédé standardisé commun à l'ensemble des professeurs du groupe et si possible de l'établissement. Il peut également servir de base au fichier détenu par les élèves. On trouvera ci-dessous des suggestions concernant l'élaboration des systèmes de classement.

3) **Le système de repérage** concerne l'instrument permettant de retrouver rapidement les données nécessaires à l'étude d'une question quelconque basée sur les matières déjà traitées ou tenues en réserve dûment identifiées.

PRESENTATION DE LA FICHE DESCRIPTIVE D'IDENTIFICATION.

La préférence sera donnée à une fiche « bristol » de format standard (20 x 25 cm) conservée, par exemple, dans un fichier à tiroirs. Ce format permettra de donner de l'aisance à la présentation du document et des observations qui le concernent (questionnaire, vocabulaire,...). S'il s'agit de textes, de photographies ou de tout autre matériau se prêtant à ce type de classement, ils pourront prendre place eux-mêmes sur la fiche. L'identification implique la description du document, de l'animal, de la roche ou de toute donnée de référence utile. Un objet pourrait, par exemple, être identifié à l'aide d'une photographie. La partie supérieure de la fiche, selon le schéma ci-dessous, présentera une grille divisée en six cases pour répartir les éléments du classement.

Situation dans l'espace pays, contrée, lieu.	Origine du document : musée, lieu, revue, livre et son auteur	Place dans le problème choisi et numéro d'ordre (voir système de repérage).
Situation dans le temps	Conservation du document (forme, lieu, personne)	Place éventuelle dans d'autres problèmes et numéro d'ordre

Chaque problème s'identifie à une lettre

Nourriture	A	Loisirs	H
Habitat et habitation	B	Communications et échanges	I
Vêtement	C	Instruction	K
Relations avec autrui	D	Homme et le monde vivant	L
Fabrication et production de biens		Homme dans l'Etat	M
Environnement	E	Droits et devoirs de l'homme	N
Vie et santé	F	Etc.	
	G		

Chaque discipline est représentée par un premier chiffre

Chaque problème intéressant la plupart des disciplines, celles-ci sont représentées dans le classement par le premier chiffre suivant la lettre.

1/ Biologie	4/ Histoire
2/ Education familiale et sociale	5/ Physique.
3/ Géographie	

Chaque problème se divise en sous-problèmes représentés par d'autres chiffres (de 1 à n) selon les besoins et la convenance de chacun

Exemples :

A 4/1 La nourriture, en Histoire - Les sociétés archaïques

D 3/2 Les relations avec autrui, en Géographie - Les aspects géographiques du racisme.

Ainsi, une lettre et deux chiffres indiquent la place du document dans le classeur de l'élève et dans les fichiers d'identification et de repérage. On peut ajouter un numéro d'ordre, à l'aide de chiffres. Par exemple, le premier document historique concernant les sociétés archaïques est numéroté A4/001, le deuxième A4 1/002, etc.

Chaque professeur aura soin d'établir le tableau des codes (numéros) relatifs à sa discipline en concertation avec ses collègues.

Exemple d'application : élaboration d'une fiche historique destinée au fichier des élèves à partir d'un texte.

Le texte stencillé que voici est remis à chaque élève.

« Ce sont certainement les habitants du Delta qui, de tous les hommes habitant les autres pays et le reste de l'Egypte recueillent les produits de la terre avec le moins de fatigue : ils ne peinent pas à creuser des sillons avec l'araire ni à manier la houe ... Mais quand le fleuve, de lui-même, est venu arroser leurs champs et qu'après les avoir arrosés, il s'en est retiré, alors chacun d'eux ensemence son champ et y lâche les pour-ceaux ; puis, lorsque ceux-ci, en piétinant, ont enfoui la semence, ils attendent le temps de récolter. »

HERODOTE - Histoires II, 14 (V^e siècle avant J.-C.)

Elucidation du vocabulaire

Les élèves lisent le texte et marquent d'un trait les mots inconnus. Ceux-ci seront expliqués sur la feuille elle-même puis simplement cités dans un index alphabétique. Les mots groupés dans l'index sont suivis du numéro de code de la classification. Le mot est ainsi renvoyé à la fiche ou aux fiches d'identification qui le contiennent. Il puise ainsi son sens dans le contexte adéquat.

Repérage du problème

L'élève inscrira la lettre A puisqu'il s'agit du problème « Nourriture » ; il ajoutera le chiffre 4/ pour l'histoire.

Repérage du sous-problème

Il s'agit du sous-problème « Vallées alluviales » : l'élève ajoutera le chiffre 2, repérant les vallées alluviales ; le code sera donc A 4/2.

C'est notre premier document A 4/2 ; il reçoit le numéro de code A 4/2/001.

Si le texte sert à l'étude d'autres sous-problèmes, par exemple, « les outils de l'agriculture », l'élève indiquera dans la case *ad hoc* un second numéro de code, A 4/5, relatif aux outils de l'agriculture.

La carte d'identité du document sera complétée comme suit :

Situation dans l'espace : Egypte, Delta.

Situation dans le temps : V^e siècle avant J.-C.

Origine du document : **HERODOTE, Histoires** II,14.

Conservation : bibliothèque de la classe d'Histoire (références d'usage).

La grille d'identification se présentera comme suit :

Egypte, Delta	HERODOTE Histoire II,14	A 4/2/001
500 à 400 avant J.-C.	Bibliothèque	A 4/5

L'exploitation du document peut amener d'autres découvertes par exemple l'identification du Nil à l'aide d'une carte. L'élève sollicitera du professeur de géographie des explications précises sur la vie du fleuve. Celles-ci feront l'objet d'une fiche, par exemple I 3/6.

N.B. Une fiche semblable peut être élaborée à partir de n'importe quel type d'information ou d'observation : exploration, enquête, interview, etc.

D'autres informations pourront toujours s'inscrire dans la suite sur la partie non utilisée de la fiche.

AVANTAGES DU FICHIER-ELEVE

L'élève est en possession d'un véritable outil de travail qui n'exclut pas, au contraire, l'emploi de manuels, livres, dictionnaires, atlas.

A domicile s'effectueront des recherches orientées par les questionnaires. Le résumé traditionnel est ainsi condamné, pour le meilleur profit de l'élève contraint à s'exprimer authentiquement.

Derrière l'outil, se cache une mentalité nouvelle : celle de l'enfant propriétaire et maître de ses documents, de ses personnages, de ses découvertes. Il en apprécie la valeur. Il tente des démarches vers la ou les vérité(s). Il formule des hypothèses ou rédige des conclusions. Il apprend le mot juste, le terme propre.

PRESENTATION DE LA FICHE DE REPERAGE

L'abondance progressive de la documentation nécessitera probablement un système de repérage de celle-ci. Ce système pourrait se baser sur des fiches à préperforations marginales du type ci-dessous ou de tout autre type. Ces fiches sont constituées par des rectangles en carton mince avec une rangée de préperforations disposées parallèlement à ses bords, laissant libre la partie centrale et le verso pour inscriptions dactylographiées ou manuscrites (RAPIDTRI, rue Stéphanie, 117, 1020 Bruxelles).

Les perforations sont identifiées par des chiffres ou des lettres qui leur confèrent des valeurs indicatives conventionnelles.

Suggestions en vue de l'organisation pratique du fichier de repérage.

- 1) Chaque type de renseignement, d'information, reçoit un numéro, un « code » et est répertorié sur une carte perforée (voir schéma).
- 2) Chaque chiffre du code correspond au numéro d'UNE encoche et d'une seule pratiquée dans UNE série de perforations de la carte.

Exemple : nature de l'information : « Composition de l'air »

Code de l'information : F 1/7432

La carte perforée présentera six encoches :

F : encoche à la lettre F de la première série

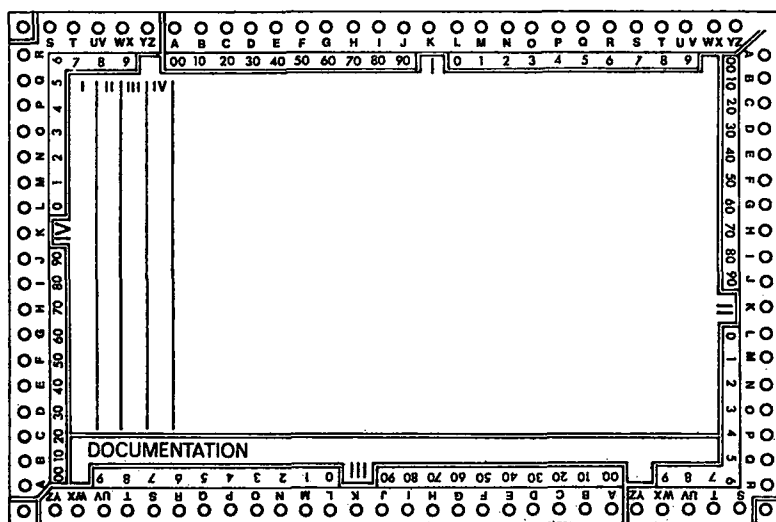
1 : encoche n° 1 de la deuxième série

7 : encoche n° 7 de la troisième série

4 : encoche n° 4 de la quatrième série

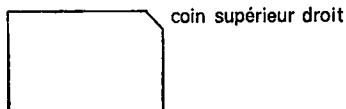
3 : encoche n° 3 de la cinquième série

2 : encoche n° 2 de la sixième série



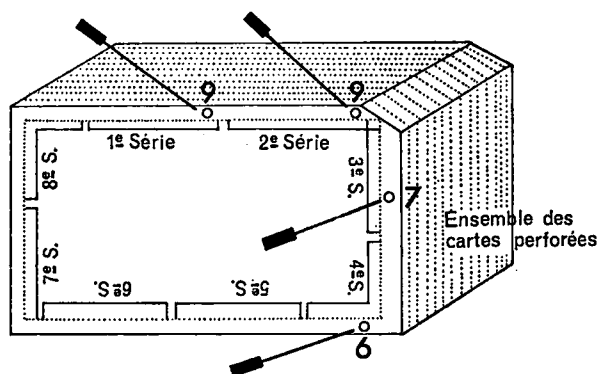
Comment se servir du fichier ?

1°) Bien vérifier l'alignement et l'orientation des cartes dans le fichier



2°) Enfoncer une longue aiguille dans chaque perforation correspondant aux chiffres du code de l'information souhaitée.
(en réalité procéder avec deux tiges à la fois et un côté à la fois)

Exemple : recherchons des renseignements sur l'adaptation au saut chez le criquet - **Code : 9.9.7.6.**

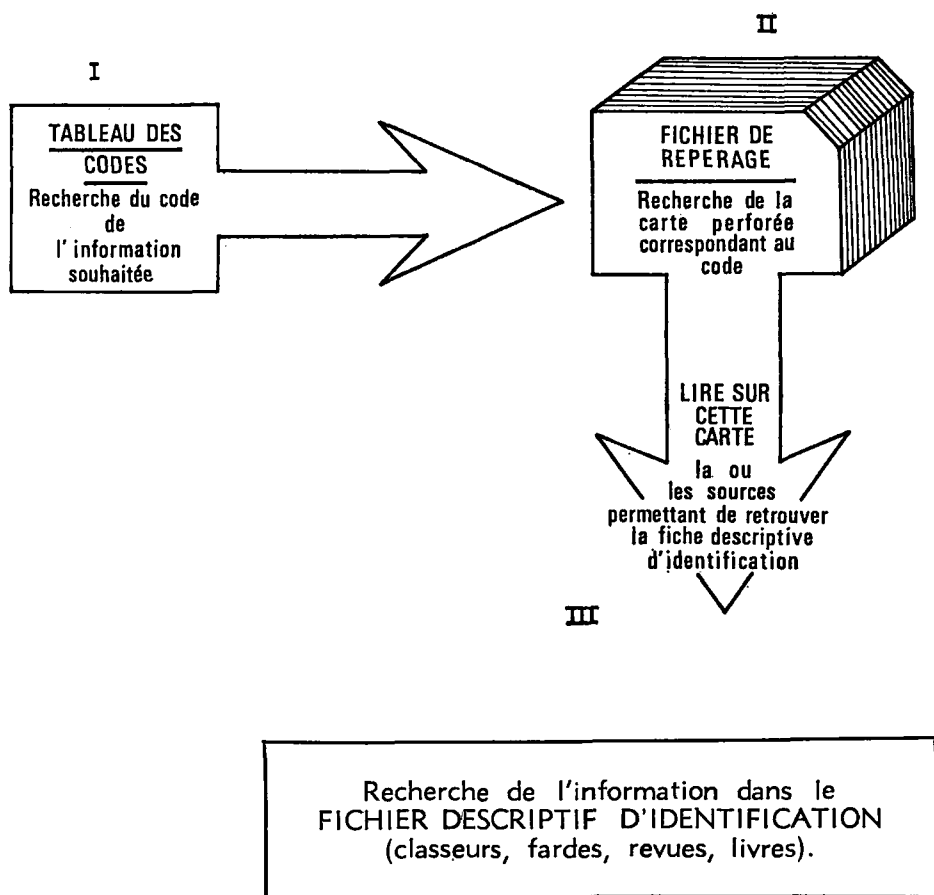


3°) En utilisant au maximum deux aiguilles à la fois et au besoin en retournant le paquet de cartes, procéder comme suit : soulever le paquet de cartes et le faire vibrer - La carte recherchée se trouvera dans les quelques cartes qui tomberont du paquet (souvent la carte recherchée sera la seule à tomber du paquet).

4°) Lire sur la carte perforée (dans notre exemple, la carte 9976) la source du renseignement demandé (saut chez le criquet). Cette source peut être un livre, une revue, une brochure, une farde, un classeur,...

RECHERCHE D'UNE INFORMATION

- 1°) Rechercher le code de l'information dans le tableau des codes ;
- 2°) Retirer du fichier de repérage la carte perforée correspondant au code ;
- 3°) Lire, sur la carte perforée, les sources (livre, revue, fardes, classeur herbier,...) où l'on peut trouver l'information recherchée ;
- 4°) Rechercher la fiche descriptive d'identification du document dans le fichier correspondant (classeurs, revues, livres,...)



LA NON-DIRECTIVITE DANS LE COURS D'HISTOIRE

L'AVIS DES ELEVES

Le professeur d'histoire, issu d'une université où sa formation a été essentiellement celle d'un historien, d'un chercheur — et, accessoirement (le mot est encore trop fort), celle d'un pédagogue — peut éprouver un certain malaise devant les nouvelles méthodes d'enseignement.

Avec le cours « traditionnel » d'histoire, il était dans son élément. Sur l'estrade, dominant les élèves de la supériorité de ses connaissances, c'était le « maître » : il donnait sa leçon, ponctuait son brillant exposé de questions judicieuses qui relançaient l'attention ; il était le conférencier, parfois le comédien. Les élèves suivaient ou, si son prestige et son talent personnels ne suffisaient pas, faisaient semblant, quand ils ne chahutaient pas. Le « maître » était aussi un surveillant : il fallait maintenir le silence, imposer la discipline.

Soudain, avec la rénovation, tout change. Les bancs ne sont plus alignés comme dans un **auditoire**. La classe est devenue une salle de travail. Les élèves entrent, s'asseyent aux tables, il y a du bruit. Le « professeur », — mais l'est-il encore ? — distribue les documents. Les élèves, munis d'un manuel, disposent d'un dictionnaire ⁽¹⁾, d'un atlas, de cartes diverses. Au mur, une grille d'exploitation des documents est affichée, qui leur rappelle la démarche à suivre pour procéder à la critique interne et externe du document ⁽²⁾. Et, ils se mettent au travail : il leur

(1) Après de laborieuses démarches auprès de l'Administration, j'ai obtenu quatre dictionnaires **Petit Larousse illustré** ; je dispose en outre, d'une douzaine de **Larousse** usuels pour le vocabulaire courant. Comme les quatre dictionnaires déterminaient quatre groupes parfois de six élèves, les classes ont accepté de se cotiser (6 fr par élève) pour acquérir deux dictionnaires supplémentaires.

(2) La démarche est la suivante : nature du document (diplomatique, narratif ...) ; localisation dans l'espace et le temps du document (quand et où a-t-il été établi) ; localisation des faits (où et quand les faits dont il est question se déroulent-ils, quelles sont les circonstances qui expliquent le document) ; l'auteur (qui ? que sait-on de lui ? est-il contemporain des faits, témoin, impliqué, compétent ? Pourquoi a-t-il écrit le document ?) ; le vocabulaire (en restituant le contexte) ; le résumé ; les conclusions (qu'apprenons-nous par le document ?)

Un exemple pris au programme de 5^e, soit le procès-verbal de la Chambre des Communes établissant la république en 1649. Les mots de vocabulaire : procès-verbal, chambre des communes, chambre des Lords, Roi sont le départ de la recherche dans le dictionnaire et le manuel. S'ajoute le mot Angleterre (en vérité : Grande-Bretagne, petite difficulté supplémentaire. Le rapport reprenant la grille d'exploitation du document mettra en œuvre les notions : absolutisme des Stuarts, opposition du Parlement, opposition de la Royauté, de la Noblesse et de la Bourgeoisie, parlementarisme, en Angleterre au XVII^e siècle.

faut, dans l'heure, élaborer ensemble, à l'aide du matériel disponible, un rapport qu'un élève responsable, chaque fois un autre, est chargé de mettre au net. Le rapport sera coté, et chaque élève du groupe obtiendra la même cote.

On travaille dans une atmosphère détendue. Ça bouge, ça circule. Parfois, le ton monte quand un « espion » profite de la confusion pour glaner dans un autre groupe le renseignement que son groupe ne parvient pas à découvrir. Pendant ce temps, le « professeur » circule entre les groupes. Ici, il donne une indication, aide à trouver le mot clef qui, grâce au dictionnaire, leur ouvrira la voie ; là ; il conteste une réponse incertaine, au dépit navré des élèves qui se replongent dans leur manuel ; on l'appelle encore, mais sa présence dans un groupe dérange, paralyse l'initiative. C'est le prix de non-directivité dans la pédagogie de groupe. A la limite, on pourrait se demander ce qu'il fait en classe.

Si un groupe a fini plus tôt, le professeur corrige, devant les élèves, montrant, par le dictionnaire ou le manuel, que la réponse pouvait être mieux élaborée. Mais ceci est occasionnel, la correction devra se faire après chaque « leçon ».

Le professeur ne reprend son rôle qu'à la séance suivante, lorsque les responsables exposent le rapport du groupe. Il veille à ce que les élèves notent au cahier les bonnes réponses, il développe certains aspects ; mais, même alors, ce sont les élèves qui rectifient et complètent les réponses insuffisantes. Toute la classe se transforme alors en un seul groupe où le responsable devient le professeur.

Ce n'est vraiment qu'au niveau de la synthèse que le professeur affirme sa présence. Sollicitant les élèves — et vérifiant ainsi la qualité de la mémorisation automatique — il invite les élèves à dépasser les conclusions particulières pour dégager, des documents utilisés, une synthèse générale de la période étudiée ou du thème traité ⁽³⁾. Ces conclusions seront notées au cahier sur des pages de couleur pour les distinguer des pages blanches portant l'analyse des documents. Une table des matières, complétée avec l'avancement du programme, permet aux élèves de ne pas perdre le fil conducteur.

Le travail en groupe sur documents dans le cadre d'une pédagogie non directive transforme la relation entre le professeur et les élèves. Le professeur est maintenant à l'écoute de ses élèves. Leurs réactions sont la base même de son enseignement. Certes, les rapports fournissent régulièrement une bonne indication de la compréhension des élèves, mais ils sont rédigés en groupe. La difficulté est d'appréhender l'élève dans son individualité. Comment se situe-t-il dans le travail de groupe ? La méthode lui est-elle utile ? Comment améliorer le travail collectif ?

(3) Jusqu'à présent, je n'ai pas encore laissé les élèves réaliser la synthèse.

J'ai le sentiment qu'un tel exercice serait hautement profitable, mais la hantise de perdre du temps et peut-être un dernier sursaut de directivité m'ont retenu.

Ces questions, qui avaient, pour moi, une portée pratique, m'ont suggéré d'organiser un sondage parmi l'ensemble de mes élèves — environ 190 —, de la 6^{me} à la 1^{re}. Les conclusions dépassent le cas particulier et portent des enseignements sur l'emploi des méthodes non directives dans le cours d'histoire.

Le sondage — il est important de le préciser — n'avait pas pour objet le cours rénové d'histoire, mais l'application des méthodes non directives dans le cours « traditionnel ». Les circonstances expliquent ce choix. La population de l'Athénée se recrute, en effet, dans un milieu social et culturel défavorisé ; de nombreux élèves sont d'origine étrangère. Dans certaines classes, les enfants de nationalité belge sont en minorité. Il n'y a bien sûr pas de section latin-grec, et les autres sections latines sont squelettiques. Les retards scolaires sont nombreux : 41,1 % des élèves ont doublé, au moins une fois ; 28,9 % doublent leur année.

La non-directivité exigeait que les élèves aient à leur disposition les documents, mais il n'était pas question de les solliciter pour l'achat des stencils. Il fallait utiliser le matériel du prêt des livres (les « Hayt » et, pour les 2^{me} et la 1^{re}, les « Moreau » (4), complétés, le cas échéant, par des stencils : il faut beaucoup d'ingéniosité pour obtenir ceux-ci gratuitement.

La circulaire du 13 octobre 1969 (5) permettait d'élaborer un programme allégé, aussi éloigné que possible de la chronologie événementielle et introduisant une perspective thématique dans un cadre synchrone. La circulaire, en effet, entend libérer les professeurs des « entraves inhérentes à la formulation du programme d'histoire » qui gênent le professeur. En « limitant les matières à étudier », elle cherche à « donner plus d'attention aux méthodes » afin de « collaborer de manière directe à la formation » des élèves. L'équilibre reste néanmoins délicat entre les impératifs d'une méthode non directive dont le but est la formation des élèves et les exigences, contradictoires, d'un programme

(4) Les manuels sont HAYT, F. *Histoire générale*, t. I et t. II dans la collection Roland Ed. Wesmael-Charlier à Namur ; HAYT, F. *Histoire Universelle*, t. I et t. II, idem ; MOREAU, G. *Histoire générale*, t. III et t. IV dans la collection d'Histoire Louis Gothier, Ed. H. Dessain, à Liège. Les « Hayt » ont l'avantage de fournir pour chaque matière, une partie « Documents » et une partie « Leçon ».

J'attends que l'Administration m'octroie d'autres manuels, deux douzaines destinés à la bibliothèque de la classe d'histoire et qui seront utilisés par les élèves comme « ouvrages de référence ». Il s'agit « des Bordas » (« Nouvelle collection d'Histoire ») et des « Cours de M. Chaulanges et J.-M. D'Hoop » chez Delagrave.

(5) Il s'agit de la circulaire du 13 octobre 1969, n° 89/69 du ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française. Administration de l'Enseignement moyen et normal. Organisation pédagogique et personnel E.M.

toujours chargé et placé, de surcroît, sous le contrôle d'une homologation (°).

Le questionnaire, 38 questions à réponses multiples, a été élaboré d'une manière pragmatique, avec la collaboration de certaines classes. Les élèves ont été interrogés à la fin d'octobre, après deux mois d'application intégrale de la non directivité. Ils avaient été préparés, l'année précédente, sous la direction du professeur à l'étude de l'histoire par les documents. Les élèves de 6^{me} pour qui la méthode a été aménagée, n'ont pas eu à répondre à tout le questionnaire.

L'intérêt pour le cours (°)

Dans l'ensemble, ces élèves n'appréciaient guère le cours « traditionnel ». 37,8% n'aimaient pas du tout ce cours. Le travail en groupe non directif a déjà pour mérite de réhabiliter l'histoire : il n'y a plus qu'1% des élèves non intéressés. 57,8% le sont beaucoup, alors qu'ils n'étaient que 9,1% à l'aimer beaucoup auparavant. L'ennui, cette plaie de l'enseignement traditionnel, source de l'indiscipline, est en régression. 32,1% reconnaissent ne jamais s'ennuyer (°) et 23,3% considèrent que

-
- (6) La non-directivité limite la matière possible aux impératifs du travail de groupe. L'analyse d'un document — quelques lignes ! — prend toute la période. L'exposé du rapport, les nouvelles recherches qu'il suscite, prennent également une période. Soit, pour les 40 à 45 périodes de l'année scolaire, une trentaine de documents. Le choix des matières, des documents est donc délicat.

Un exemple : en 5^e, le programme porte A. La monarchie absolue en France. A 1. L'économie ; A 2. La Société d'Ancien Régime ; A 3. L'organisation politique.

Le point A 2 sera abordé dans le cadre de la Révolution. Pour les points A 1 et A 2, 6 documents sont choisis : Richelieu, extrait du *Préambule au Testament politique* (renforcement du pouvoir royal, lutte contre les Huguenots, contre la noblesse) ; Louis XIV, extrait des *Mémoires* (sa conception de la monarchie absolue) ; id (le choix des conseillers dans la bourgeoisie) ; L'Edit de Fontainebleau (révoquant l'Edit de Nantes) ; un Règlement de Colbert sur les corporations (protectionnisme, manufactures, autarcie) ; Abbé de Choisy : « *Mémoires* » (sur le rôle de Colbert !) Ces six documents font deux séances de travail et trois séances d'exposé, soit cinq périodes. La circulaire du 13 octobre 1969 donnait un exemple d'interprétation du programme en trois périodes pour les trois points.

Pour rattraper le « temps perdu », d'autres parties du programme qui s'y prêtent davantage seront abordées d'une manière thématique. Ainsi les Révolutions du XVIII^e et du XIX^e siècle seront étudiées comme révolution anti-féodale, libérale et bourgeoise. Dans les rapports, les conclusions portent sur les trois thèmes, mais la critique externe et interne des documents fait découvrir chacune des révolutions.

- (7) En groupant les réponses aux questions 6, 8 et 9, on obtient les % suivants : 4,4% des élèves ne sont pas du tout intéressés par le cours, s'ennuient souvent et considèrent que la leçon passe trop lentement ; 57,7% des élèves sont un peu intéressés au cours, s'ennuient rarement et considèrent que la leçon passe normalement ; 37,9% des élèves sont beaucoup intéressés par le cours, ne s'y ennuiant jamais et considèrent que la leçon passe trop vite. Il va sans dire que ce groupement des réponses est arbitraire !
- (8) La question « Je m'ennuie » était délicate, elle servait en vérité à contrôler la sincérité des réponses à la question « Le cours m'intéresse ».

la leçon passe trop vite. Il arrive que, pris par le travail de groupe, les élèves ne s'aperçoivent pas que l'heure est passée. Auparavant, dès avant la sonnerie, ils étaient déjà prêts à quitter le local.

L'intérêt pour le cours est tel que les élèves acceptent l'idée de regrouper les deux périodes dans l'horaire (64,9%). Quand l'élève subissait le cours traditionnel, une telle mesure aurait été anti-pédagogique ; mais l'élève qui participe activement y voit au contraire un cadre plus approprié à sa participation.

Cet intérêt reste cependant scolaire. Les élèves assistent toujours au cours ... pour des points. Certes, ils rejettent massivement l'idée que le cours pourrait être supprimé : il n'y a que 5,4% à admettre cette éventualité dans ce sondage anonyme. Mais le travail de groupe n'a pas pour l'ensemble une valeur en lui-même. Peut-être, est-ce la faute du professeur ? Afin d'impliquer les élèves dans le travail de groupe, le professeur avait imaginé de les motiver, en cotant le rapport. Une mesure de leur motivation aurait été qu'ils acceptent que ces cotes n'interviennent pas dans le bulletin, mais leur servent à apprécier leur propre travail. L'idée, rejetée avec fracas, (81,5%) leur paraît incongrue. Ils ne comprenaient pas ce que signifiait une telle question. Si le « professeur » a changé, ils restent des « élèves » au sens traditionnel du terme. Ils veulent des interrogations écrites (68,6%), mais en groupe, pas individuellement (89% contre).

Le travail de groupe (°)

Cette préférence pour le travail de groupe est révélatrice. Les groupes se sont constitués spontanément, d'après les affinités personnelles ; le professeur s'est abstenu de chercher à en équilibrer la composition. Le sondage est réconfortant à cet égard, même s'il fait apparaître la difficulté qu'éprouvent les élèves à organiser le travail collectivement.

Dans l'ensemble, les élèves estiment qu'ils parviennent à travailler ensemble et convenablement (79,5%). Des « meneurs » s'imposent sans doute : 38,4% des élèves sont d'avis que ce sont toujours les mêmes qui travaillent, mais la plupart apportent leur contribution. Seulement 25,7% déclarent que certains d'entre eux ne font rien. Au niveau des classes, notamment en 5^{me} et en 4^{me} où les doubleurs ont tendance à l'emporter, les opinions des élèves s'équilibrent.

(9) En groupant les réponses aux questions 10, 11 et 12, on obtient les % suivants : 31,1% des élèves considèrent que ce sont toujours les mêmes qui travaillent, que des élèves ne font rien et que dans le groupe, on n'arrive pas à travailler ensemble. 68,9% des élèves considèrent que ce ne sont pas toujours les mêmes qui travaillent, que les élèves collaborent, que le groupe arrive à travailler ensemble et convenablement.

Quoi qu'il en soit, l'ensemble des classes estime que ce travail de groupe permet aux élèves de mieux comprendre (90,3%) : une forte majorité (61,3%) estiment qu'il contribue à former leur intelligence. Ils ne s'opposent pas, — le fait est appréciable, — à la nécessité de résumer le document, d'en dégager des conclusions (respectivement 84,1% et 84,9%). Ces opérations sont, pour eux, réellement difficiles. Dans certaines classes, les rapports révèlent une incapacité foncière devant ces opérations ; parfois, le professeur d'histoire se mue en professeur de langue maternelle ⁽¹⁰⁾. 66,5% des élèves considèrent d'ailleurs que les documents sont difficiles, qu'ils en font assez (70%) une forte minorité (41,9%) estime même que les rapports leur demandent trop de travail. C'est aussi la préoccupation du professeur qui s'effraye de la lenteur avec laquelle les élèves voient le programme ; mais ceux-ci n'ont pas le sentiment qu'ils perdent leur temps. 62,9% disent qu'ils n'en perdent pas du tout. Les mêmes considèrent que la matière est vue au bon rythme.

Malgré les difficultés, les élèves (69,4%) sont conscients qu'ils apprennent mieux en cherchant en groupe et par eux-mêmes les conclusions à dégager d'un document. 72,1% rejettent l'idée que le professeur devrait poser une question précise à laquelle le document permettrait de donner une réponse. Sans doute, leur travail serait plus aisé si le professeur introduisait le document en montrant ce qu'il convient d'y rechercher. 50,4% des élèves sont favorables à cette idée. Mais, seulement 36,4% estiment que cette méthode, — en fait plus directive, — serait meilleure. Les avis contraires sont plus nombreux (38,6%).

L'apprentissage de l'histoire ⁽¹¹⁾

Donc, les élèves ont le sentiment que le travail de groupe leur sert ; mais la méthode, pour fructueuse qu'elle soit au niveau de la formation personnelle, du savoir-faire des élèves, contribue-t-elle à leur formation historique ?

La majorité des élèves ont l'impression de connaître l'histoire, en travaillant les documents. Mais si 79,9% sont de cet avis, ils ne sont plus que 44,8% à considérer que les documents leur permettent de se faire une idée générale de la période étudiée. L'impression n'était donc que superficielle ?

(10) Il m'arrive de faire « jouer » les élèves au « télégramme » : ils doivent ramener le document aux termes d'un télégramme ; le meilleur télégramme doit être réécrit en phrases.

(11) En groupant les questions 22 et 23, on obtient les % suivants :
62,2% des élèves ont l'impression de connaître l'histoire et considèrent que l'ensemble des documents leur permet de se faire une idée de la période étudiée.
37,8% des élèves n'ont pas l'impression de connaître l'histoire et considèrent que les documents ne leur permettent pas de se faire une idée de la période étudiée.

La contradiction entre ces deux attitudes n'est qu'apparente. Pour ces élèves, entraînés au travail de groupe, l'histoire n'est plus l'étude mémorisée d'une période. Ils refusent tout « par cœur » : 63,9% n'admettent pas que la synthèse soit plus développée, et 90,8% refusent d'être interrogés sur cette synthèse sans disposer des documents sur lesquels elle se fonde. S'ils ont la nostalgie du « bel » exposé (62,9%) ; ils ne sont pas prêts à bloquer les notes dictées par le professeur en conclusion de sa leçon (69,5%)..

Le travail de groupe leur fait retrouver, au-delà des manuels, l'histoire dans son essence, à savoir l'établissement d'une vérité historique après l'examen critique des documents qui l'incarnent. C'est pourquoi, avec les documents, ils ont cette impression de connaître l'histoire. Pour un certain nombre d'entre eux, sans doute plus motivés, l'histoire n'est pas seulement vérité, elle est aussi formation. Le document ne suffit pas. Il suscite une curiosité qui ne trouve pas à se satisfaire du seul cours d'histoire.

La non-directivité atteint ici sa limite. Mais quelle préparation ! L'élève a appris, non seulement à déchiffrer les textes, mais à les lire, à les faire parler. Qu'en retrouvant ce sens profond de l'enquête historique, les élèves s'intéressent au cours, participent activement au travail de groupe, le fait plaide en faveur d'une pédagogie de l'histoire basée sur la non-directivité.

Maxime STEINBERG,
professeur à l'Athénée Royal de Schaerbeek.

en %

1. Ta classe :	...	
2. Ton âge :	...	
3. Es-tu doubleur ?	Oui	... 28,9
	Non	... 71,1
4. As-tu déjà doublé ?	oui	... 41,1
	non	... 58,9
5. Le cours d'histoire, tel qu'il est donné, devrait être supprimé	oui	... 5,4
	non	... 83,7
	sais pas	... 10,9
6. Ce cours, tel qu'il est, m'intéresse	pas du tout	... 1
	un peu	... 41,2
	beaucoup	... 57,8
7. Avant, j'aimais le cours d'histoire	pas du tout	... 37,8
	un peu	... 53,1
	beaucoup	... 9,1
8. Dans la classe d'histoire, je m'ennuie	rarement	... 63,5
	souvent	... 4,4
	jamais	... 32,1
9. La leçon d'histoire passe, selon moi,	normalement	... 68,9
	trop vite	... 23,3
	trop lentement	... 7,8
10. Avec le travail de groupe, les deux heures d'histoire devraient être regroupées dans l'horaire	oui	... 64,9
	non	... 35,1
11. Dans mon groupe, ce sont toujours les mêmes élèves qui travaillent (1)	d'accord	... 38,4
	pas d'accord	... 61,6
12. Des élèves ne font rien	d'accord	... 25,7
	pas d'accord	... 74,3

(1) Le questionnaire remis aux élèves donnait le choix suivant : plutôt d'accord, d'accord, plutôt pas d'accord, pas d'accord. Pour la circonstance, on a totalisé les réponses.

13. Dans mon groupe, on arrive à travailler ensemble et convenablement	d'accord ... 79,5 pas d'accord ... 20,5
14. Le travail en groupe me permet de mieux comprendre	d'accord ... 90,3 pas d'accord ... 9,7
15. Le travail en groupe sur des documents contribue à former mon intelligence	je ne sais pas ... 31,8 d'accord ... 61,3 pas d'accord ... 6,9
16. Les documents, on en fait	pas assez ... 7,5 assez ... 70,5 beaucoup ... 11,8 trop ... 10,2
17. Les rapports demandent trop de travail	d'accord ... 41,9 pas d'accord ... 58,1
18. « Il faut résumer le document ! »	d'accord ... 84,1 pas d'accord ... 15,9
19. « Il faut tirer des conclusions du document ! »	d'accord ... 84,9 pas d'accord ... 15,1
20. Au lieu de demander un résumé et des conclusions, le professeur devrait poser une question précise	d'accord ... 27,9 pas d'accord ... 72,1
21. On apprend plus - en répondant à une question précise posée par le professeur ou - en cherchant par soi-même, en groupe, les conclusions à dégager d'un document	... 30,6 ... 69,4
22. Grâce aux documents, j'ai l'impression de connaître l'histoire	d'accord ... 79,9 pas d'accord ... 20,1
23. On connaît les documents, ce dont ils parlent, mais l'ensemble des documents ne me permet pas d'avoir une idée générale de la période étudiée.	d'accord ... 55,2 pas d'accord ... 44,8

24. Les documents, on en fait	pas assez	... 8,6
	assez	... 72,6
	beaucoup	... 11,2
	trop	... 7,6
25. Les documents sont	faciles	... 33,5
	difficiles	... 66,5
26. On voit la matière	trop vite	... 20,8
	au bon rythme	... 69,1
	trop lentement	... 10,1
27. On ne devrait pas toujours tra- vailler en groupe sur des docu- ments, mais parfois écouter le professeur qui nous parlerait d'une matière, avec des illustra- tions	d'accord	... 62,9
	pas d'accord	... 37,1
28. Dans ce cas, le professeur pour- rait nous poser des questions à ce sujet à l'examen ou à l'inter- rogation	d'accord	... 30,5
	pas d'accord	... 69,5
29. Le professeur devrait faire un exposé introduisant les docu- ments afin que les élèves sachent ce qu'ils doivent y chercher. Une note pourrait même être dictée sur des feuilles de couleur.	d'accord	... 50,4
	pas d'accord	... 49,6
30. Dans ce cas et en comparant avec le système actuel où le profes- seur dicte la synthèse après les rapports des différents groupes, l'apprentissage serait	meilleur	... 36,4
	semblable	... 25
	moins bon	... 38,6
31. Dans le cahier, les notes sur les feuilles de couleur (la synthèse) devraient être plus nombreuses (en réduisant la place réservée à l'analyse des documents)	d'accord	... 36,1
	pas d'accord	... 63,9
32. Dans ce cas, à l'examen, une question pourrait être posée à ce sujet, sans avoir à sa disposition le ou les documents qui ont servi à établir cette note.	d'accord	... 9,2
	pas d'accord	... 90,8

33. Les groupes devraient, tous, examiner les mêmes documents	d'accord	... 36,2
	pas d'accord	... 63,8
34. Avec les documents, on perd du temps	un peu	... 30,9
	beaucoup	... 6,2
	pas du tout	... 62,9
35. On perd du temps	à cause des documents	... 7,5
	du dictionnaire	... 38,4
	du rapport rédigé par un seul élève	... 54,1
36. Le rapport étant fait en groupe, chaque élève devrait rédiger une partie du rapport, (un élève : nature et localisation ; un autre : l'auteur ; un autre : le résumé ; un autre : les conclusions)	d'accord	... 49,2
	pas d'accord	... 50,8
37. Les rapports des groupes devraient être cotés, mais la cote ne devrait pas compter	d'accord	... 18,5
	pas d'accord	... 81,5
38. Il faut des interrogations écrites ou l'analyse d'un document		
	- par groupe	
	oui	... 68,6
	non	... 31,4
	- par élève	
	oui	... 11
	non	... 89

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

ARCHITECTURE.

PIERARD (Christiane), *L'architecture civile à Mons (XIV^e-XX^e siècle)*, Gembloux, Editions J. Duculot S.A., 1974, in-8°, 72 p., 16 pl. h.-t. (Collection Wallonie, art et histoire, n° 23), 90 F.B.

Le dessin de cet excellent petit ouvrage n'est pas d'être un inventaire archéologique ou un guide touristique, mais de présenter les « données architectoniques permettant au promeneur de dater lui-même les façades qu'il rencontre en s'appuyant sur les descriptions succinctes et les photos consignées dans ces quelques pages » (p. 7). L'auteur a fait bien mieux que cela. Il est par ses titres et ses responsabilités, par l'étude des monuments montois et la pratique prolongée des archives, par ses publications passées et annoncées, tout préparé à rédiger une étude plus substantielle sur l'architecture religieuse et civile de la capitale hennuyère. Elle en a exclu pour l'instant l'architecture militaire, à laquelle elle ne consacre que quelques pages, et les édifices religieux qui peuvent faire l'objet d'une autre étude.

La construction de l'ouvrage donne de fait une esquisse de l'histoire de l'architecture civile de la cité de Sainte-Waudru, bâtie sur et autour de sa colline, ouvrant ses remparts aux six routes qui y convergeaient. Après avoir évoqué la première architecture en bois, qui disparut au XVI^e siècle mais inspira les premières constructions de pierre et de brique du XV^e, elle s'attache à l'hôtel de ville, inachevé, inspiré par Matthieu De Layens, principal édifice (avec la collégiale Sainte-Waudru) du XV^e siècle montois. Le XVI^e siècle est dans cette ville l'âge d'or de l'architecture par l'importance des constructions que l'expansion économique permit de mettre en œuvre et par la fermeté que les échevins montois surent mettre à les réglementer, instaurant ainsi une véritable politique d'urbanisme. A côté d'une tradition gothique inspirée soit de l'architecture en bois, soit de celle du Nord (architecture dite espagnole), la Renaissance apparut dans les édifices privés en même temps que Jacques Du Broeucq cons-

truait les châteaux de Mariemont, de Binche, de Boussu, et le jubé de Sainte-Waudru. Le XVII^e siècle est consacré aux grandes constructions publiques. Une architecture « économique » de brique locale et de pierre fut mise en œuvre dans des maisons modestes aussi bien qu'au collège des Jésuites, au Mont-de-Piété et dans divers couvents.

Si le classicisme ne s'incarna qu'au couvent des Visitandines, le Baroque inspira divers édifices religieux et surtout le beffroi, tandis qu'après le siège de 1691, la reconstruction, soigneusement réglementée par l'intendant Voisin, vit pénétrer l'influence française qui produisit un « classicisme mitigé de fantaisie du cru ». De 1691 à 1815, Mons appliqua, avec un retard d'un demi à trois quarts de siècle, tous les styles français : Louis XIII, Louis XIV, Régence, Louis XV, Louis XVI, le premier et le quatrième surtout. Les bâtiments se multiplièrent, reuges d'abbaye, hôtels de maître pour la noblesse d'épée et de robe, relais de poste, maisons cosuées, mais plus modestes de négociants et d'artisans aisés. Les hôtels Louis XV et Louis XVI entre cour et jardin se situent particulièrement à la périphérie de la ville, proches de l'enceinte, où les espaces libres étaient encore disponibles.

Le XIX^e siècle a surtout occupé, après 1864, l'emplacement de l'ancienne enceinte démantelée : des maisons particulières et des édifices publics ont illustré les styles Léopold II et Second Empire. Le *Modern Style* et les techniques modernes (poutrelles métalliques, béton) ont caractérisé notre XX^e siècle. Ainsi peut-on discerner trois étapes dans l'évolution de l'architecture montoise : jusqu'à la fin du XVII^e siècle la tradition des principautés des Pays-Bas, particulièrement de la Flandre et du Brabant, est dominante, puis jusqu'au XIX^e siècle l'influence française se conjugue avec la personnalité montoise, enfin depuis un bon siècle, c'est vers les modes en honneur en Belgique que la ville est revenue.

Il est bien difficile dans un tel ouvrage d'échapper à l'énumération. L'auteur a préféré décrire avec précision les quelques mo-

numents les plus significatifs de chaque époque et citer ceux qui méritent le plus de confirmer son tableau de chaque stade de l'évolution de l'architecture montoise. Cela nous vaut une étude claire, dense, documentée, complétée par des index des bâtiments et des architectes. L'illustration bien choisie nous a paru trop réduite pour un tel sujet.

J.-P. Du.

Le Patrimoine monumental de la Belgique,
t. 2, Brabant-Nivelles, Soled, Liège,
1974.

Ce volume, consacré à l'arrondissement de Nivelles, constitue le deuxième tome de l'Inventaire général monumental de la Belgique.

Placé sous la direction du ministère de l'Education nationale et de la Culture française, il a été rédigé par une équipe de chercheurs dirigée par le professeur R. Le-maire de l'Université catholique de Louvain.

Il ne s'agit pas seulement du relevé des œuvres d'art prestigieuses, cathédrales et châteaux, mais des maisons, des fermes, des églises rurales, etc. du Brabant wallon, édifices antérieurs au deuxième tiers du XIX^e siècle. Une brève introduction retrace les grandes lignes de l'évolution historique de la région étudiée.

Un lexique architectural (schémas d'implantation des fermes, des ouvertures, des superstructures) permet l'étude et le classement des édifices. Chaque village est traité en une notice brève mais substantielle donnant l'inventaire et la description des édifices que l'on y trouve. Des plans, schémas ou photos illustrent les notices. L'illustration est abondante (11 quadrichromies, 300 photos en noir et blanc dont de très nombreuses photos aériennes, 66 schémas ou plans). Une carte détaillée facilite grandement la recherche et le repérage des édifices inventoriés.

Tout naturellement, les visiteurs du Roman pays de Brabant se serviront de cet ouvrage. Mais il nous paraît des plus utiles aux professeurs d'histoire qui organisent des excursions pédagogiques en vue de l'étude du milieu (cycle d'observation).

Espérons que, dans un avenir rapproché, les prochains volumes seront à la disposition des collègues des autres régions.

P.B.

M. RAGON, Histoire mondiale de l'architecture et de l'urbanisme modernes, 2 vol., Tournai, Casterman, 1971, 1972.

A l'heure où l'on parle de plus en plus de l'environnement et de la qualité de la vie, le fort beau volume de M. Ragon est le bienvenu. Le premier volume se penche sur les idéologies et les pionniers du XIX^e siècle (1800-1910), le second concerne les pratiques et les méthodes. L'auteur analyse donc les idéologies nées de la révolution industrielle et envisage l'esthétique nouvelle résultant de l'utilisation de matériaux nouveaux.

L'exode rural, parallèle à la révolution industrielle à des conséquences très importantes : suppression des murailles et création de banlieues anarchiques, édifiées sans préoccupations esthétiques ou hygiéniques, omettant les problèmes inhérents à la ville, à savoir celui de la circulation et de l'habitat.

La crise de croissance des grandes villes industrielles du XIX^e siècle a suscité des réactions de la part des politiques et notamment de la part des socialistes utopiques : « A société nouvelle, cité nouvelle. » Cette idéologie marquera aussi la ville du XX^e siècle. Parmi les réalisations les plus spectaculaires, citons le Paris d'Hausmann et de Napoléon III, la familistère de Godin à Guise, les cités-jardins d'Ebenzer Howard, les cités industrielles de Tony Garnier, etc. L'auteur relate les projets, les études et les réalisations des architectes et des ingénieurs du XIX^e siècle, entre autre Eiffel, Perret, Gaudi, le Facteur Clevé, etc. sans se cantonner aux seuls architectes, s'attardant aux artistes, aux idéologues, aux représentants du Bauhaus et du modern style. L'ouvrage présente cette énorme qualité d'unir étroitement les deux faces de la réalité : architecture et urbanisme, activités devenues inséparables à l'époque industrielle. Analysant les diverses influences en matière architecturale, à savoir influences sociales, économiques, etc. M. Ragon ne rejette pas le rêve ni les aspects utopiques de certaines réalisations. Celles-ci peuvent paraître trop à l'avant-garde et devenir réalité un demi-siècle après.

Le deuxième volume fait une place de choix aux différentes tendances des soixante dernières années en matière d'architecture et d'urbanisme. L'ouvrage permet de s'initier à la pensée des théoriciens, mais

aussi aux œuvres des architectes les plus connus, Gropius, Le Corbusier, etc. sans laisser dans l'ombre les architectes allemands et soviétiques. Ces deux volumes permettent une connaissance de cet art majeur, non seulement en Europe, mais aussi dans les autres continents.

Ils seront très utiles à ceux qui souhaitent étudier le problème de la ville, de sa construction, de son intégration dans le passé et de sa survie.

P.B.

NOPPEN, Luc, **Notre-Dame de Québec**, Québec, éd. du Pélican, 1974.

Imbus de supériorité culturelle, nous méprisons volontiers ou nous tournons en dérision les efforts de ressourcement de ceux qui tentent de sauver leur identité nationale. Or, voici que le Québec nous donne l'exemple d'un pays francophone aux prises avec une renaissance culturelle. Acceptons la leçon et admirons la qualité du travail qui nous présente ici le premier édifice paroissial de la Nouvelle-France, plusieurs fois détruit et reconstruit dans un souci d'attachement à ses modèles français. Le visiteur européen occidental ne peut manquer d'être frappé par l'unité d'architecture des édifices religieux au Canada français.

Un style bien particulier issu d'un plan qui nous est familier, mais caractérisé par une élégante simplicité de formes élancées, associées à l'éclat coloré des matériaux.

Cet ouvrage, riche de comparaisons, impeccable dans la qualité de son iconographie et de sa présentation fait honneur à l'édition de notre sœur américaine.

R.V.S.

CHINE.

J. GERNET, **Le monde chinois**, Paris, A. Colin, 1972.

Publié dans la collection **Destins du Monde**, ce volumineux ouvrage présente une remarquable synthèse de l'histoire chinoise. La Chine n'est pas seulement un Etat de 700 millions d'habitants, mais aussi et surtout un monde qui a élaboré une écriture, des institutions politiques, des religions, une conception de l'homme, une civilisation caractéristique et particulière.

L'influence chinoise se retrouve tout naturellement parmi les populations voisines de tout l'Extrême-Orient (Japon, Corée, Vietnam, etc...) mais aussi chez les peuples des steppes asiatiques et en Europe même. Cette civilisation présente à la fois une grande unité, mais aussi une grande diversité.

Cette synthèse de l'histoire chinoise vient à son heure, car elle est actuellement encore fort peu connue et fort peu exploitée, ce qui explique tant d'a priori et de jugements de valeur. Ce volume paraît indispensable à qui veut pénétrer dans ce monde immense qu'est la Chine. Etant donné l'abondance de la matière, force a été de s'en tenir aux grandes lignes de l'évolution des mentalités, des structures économiques, sociales et politiques. Remarquons que l'art, la technique et les lettres ne sont pas oubliés ; l'auteur insiste sur l'interprétation et l'interaction de ces diverses disciplines. La civilisation chinoise est essentiellement liée à un type d'agriculture évoluée de plaines et de vallées où les animaux jouent un rôle mineur. Il y a donc séparation entre le monde des agriculteurs et celui des éleveurs.

Jamais, cette histoire n'est envisagée de manière trop restrictive ; l'auteur établit des points de contact, des rapports, des parallèles entre les civilisations chinoise et du Proche-Orient. Il développe cette longue fresque en y insérant les nouveautés techniques, les changements politiques, sociaux, économiques, etc. en soulignant l'importance et la nécessité de comprendre et de connaître l'histoire chinoise pour comprendre l'histoire universelle. La période contemporaine est abordée, mais ne constitue pas la partie la plus importante de l'ouvrage.

On y trouve les éléments scientifiques habituels : orientation bibliographique dont on a écarté les publications en chinois et en japonais, des tableaux chronologiques (histoire - civilisation), 29 cartes (politiques, culturelles, économiques), 16 figures (outils, écriture, etc.), 32 planches en noir et blanc, 4 planches couleur, index.

« Sans l'Europe, la Chine ne serait pas ce qu'elle est, mais sans la Chine le monde ne serait pas ce qu'il est. »

Pour s'en persuader, il faut absolument lire ce guide sûr et bien documenté

P.B.

commandé
NEEDHAM, Joseph, **La tradition scientifique chinoise**, collection **Savoir**, Hermann, 1974, Paris.

Ouvrage remarquable sous forme d'un recueil d'articles dénonçant d'une manière ou d'une autre, directement ou indirectement, « l'eurocentrisme » fondé sur l'universalité et la supériorité de la science et des valeurs euro-américaines. Cette mentalité a pour origine les guerres coloniales grâce auxquelles elle s'imposa aux autres continents et est, aujourd'hui, présentée sous le couvert d'un néo-colonialisme revigoré par l'ombre, en arrière-plan, du champignon atomique.

Si nous connaissons les apports de l'Orient en général et de la Chine en particulier au niveau du papier, de la boussole et de la poudre à canon, nous ignorons sans doute ceux se rapportant aux forages (puits artésiens et sel gemme), aux bateaux à aubes, à la géobotanique, à l'alchimie, aux gouvernails, aux compas et à la métallurgie : c'est ce que l'auteur nous apprendra. Il aborde parfois des points très techniques tel ce parallèle de théories chinoises et de la philosophie grecque portant sur l'appréhension du son comme vibration, exemple de la théorie ondulatoire du *pneuma* et de la *tonike kinesis*, chers aux stoïciens.

Le dernier chapitre est particulièrement intéressant : quittant le plan strictement scientifique, il traite du passé culturel chinois et de ses rapports avec la Chine contemporaine de Mao. C'est une comparaison parfois discutable, toujours intéressante entre le système mandarin et le régime communiste dans lequel Monsieur Needham s'efforce de trouver des prolongements.

En conclusion, une étude très intéressante pour le professeur d'Histoire ou celui d'Histoire des civilisations qui sont encore trop souvent tentés de présenter leur matière par référence à l'Occident, qui passe pour le découvreur de toutes sciences et de toutes techniques.

J.P.F.

MOYEN AGE.

DJAÏT, Hichem, **L'Afrique arabe au VIII^e siècle (86-184 H)**, dans **Annales, Economies, Sociétés, Civilisations**, t. 28, p. 601-621, Paris, Colin, 1973.

A la différence de l'Orient, la conquête du Maghreb par les musulmans a été longue

et difficile. L'effondrement des cadres byzantins n'a pas entraîné la soumission des autochtones : Rûms, Afârika, Berbères des tribus largement convertis à l'islam, Juifs représentent la prépondérante majorité en face de 50 milliers d'Arabes originaires du Yémen, de Syrie, d'Irak, de Perse, d'Egypte. Cette minorité se trouve confinée dans les villes. Elle donne au plat pays une organisation typiquement arabe. Le *wâlî*, seul détenteur de la puissance publique, est entouré des *mawâlî* de son *haras* ou garde personnelle. Il correspond directement avec le Calife de Damas et constitue une *wilâya* d'Afrique dont le centre est Kairouan, fondation arabe autour d'un point d'eau. Une série de *diwan* s'occupent de l'armée, de l'impôt, des dépêches. Ils sont complétés par des offices dépendant du Palais du gouverneur, la Maison de la Monnaie (*dâr-al-Dinar*), des distributions alimentaires (*dâr-al-Rizq*), le Trésor public (*bayt-al-Mâl*). Ensemble, ils donnent à l'administration la physionomie d'un pays occupé et exploité par l'armée. A l'origine la langue d'administration reste le latin emprunté au personnel byzantin demeuré en place, puis l'arabe s'impose vers 750 environ. Les témoignages archéologiques donnent à penser que l'activité économique fut importante. Les califes considèrent l'Afrique comme une de leurs meilleures provinces. Les biens impériaux furent simplement récupérés par les nouveaux venus. Industrie extractive et fabrication concurrent avec le commerce un net progrès. Par caravanes circulent grains, huile, tapis, tissus, esclaves, objets de luxe, armes.

L'influence arabe se développe par l'intransigeance de l'aristocratie extrêmement féconde biologiquement qu'ils forment. A l'opposite, les tribus berbères tendirent à se singulariser davantage quoique soumises à l'islam par opportunisme politique. L'arabisation suit de près la forme ancienne comme en témoigne la toponymie de *Vaga=Béja Tripoli=Atrâbul*, etc. Seule Kairouan a la forme circulaire du camp arabe

R.V.S.

VANACKER, Claudette, **Géographie économique de l'Afrique du Nord selon les auteurs arabes du IX^e siècle**, dans **Annales, Economies, Sociétés, Civilisations**, t. 28, p. 659-680, Paris, Colin, 1973.

Pour qui s'intéresse à l'Afrique du Nord se trouve rassemblé ici un bel assortiment

de cartes économiques dont les commentaires font apparaître les problèmes posés par l'invasion hilarienne au XI^e siècle. Les côtes d'abord entravées par l'absence de maîtrise de la mer qui ne viendra qu'avec l'occupation de la Sicile, est alors l'unique zone d'un commerce déclinant. Au Moyen Age, l'Afrique du Nord est avant tout un pays de cultivateurs et d'éleveurs. Les villes qui participent au grand commerce sont peu nombreuses, qu'il s'agisse du commerce avec l'Afrique noire ou avec l'Orient musulman. La plupart des villages vivent en économie fermée, tandis que les villes sont tributaires de leur plat pays. Les nomades sont en voie de sédentarisation.

R.V.S.

COLEMAN, E.-R., **L'infanticide dans le Haut Moyen Age**, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 29, p. 315-335, Paris, Colin, 1974.

Depuis vingt ans qu'elle est lancée, la recherche démographique pénètre dans le domaine médiéval grâce à une relecture du Polyptyque de Saint-Germain-des-Prés.

Contrairement à une idée admise, elle révèle que l'importance numérique de la cellule familiale n'est pas liée au statut social. Le chiffre moyen pour chaque catégorie oscille autour de 9. Il est davantage lié à l'étendue et à la richesse de la terre. Constatation curieuse : l'indice de masculinité diminue en proportion inverse de ces mêmes données. Plus la terre est vaste et productive, plus le nombre de femmes y est élevé avec toutefois un surplus d'hommes bien supérieur à la moyenne d'une population normale actuelle. Ceci fait rebondir le problème du contrôle démographique que Malthus liait principalement à la continence volontaire et au mariage tardif et donne un nouveau relief aux pénalités formulées dans les pénitentiels médiévaux contre les avortements et les abandons d'enfants, forme camouflée d'infanticide, souvent excusée par des mobiles économiques. Les filles étant souvent un fardeau dont la charge profitait à son époux seulement et risquait d'entraîner un morcellement excessif du patrimoine paternel, elles représentent des victimes toutes désignées spécialement dans les familles pauvres, celles des serfs notamment, comme l'atteste l'analyse du polyptyque ci-dessus. « Tu ne tueras point, mais tu ne dépoieras pas des efforts excessifs pour conserver la vie » dit

la maxime. Il est significatif de constater que les filles sont sevrées à un an et les garçons à deux, avec tout ce que cela comporte pour la survie. Combiné à l'immigration de travailleurs masculins, l'infanticide des filles, valorise la femme adulte, le surplus peut être aussi exporté sous forme d'exogamie (formariage) ou de sélection pour la domesticité du seigneur où le célibat est sans doute dominant. On peut imaginer que les perfectionnements agricoles à partir du XI^e siècle entraînent une régression de ces pratiques et contribuent au boom démographique des XII^e et XIII^e siècles. La fécondité l'emporte sur la mortalité.

R.V.S.

55.45A
Les **Propos de Saint Louis**, présentés par D. O'CONNELL, préface de J. le Goff, Collection **Archives**, éd. Gallimard, Julliard, Paris, 1974.

La collection **Archives** met à un prix modique et sous un format fort pratique, de fort précieux recueils de documents.

En ce qui concerne le dernier dossier de la série, l'authenticité absolue des écrits et paroles du roi de France, est moins importante que la psychologie et la mentalité d'une époque dont ils sont le reflet. En effet, fort peu d'entre eux sont attribuable, en toute certitude au roi, mais ils sont tous d'époque et même datés.

Dans le cas présent, ils permettent de saisir une certaine interprétation des textes bibliques et du christianisme, au niveau le plus élevé, au cours du XIII^e siècle, une utilisation fort prudente d'extraits choisis de ce recueil est donc susceptible de faire comprendre aux élèves la prudence qu'impose à l'historien l'interprétation des documents utilisés dans son travail. De même, une analyse rigoureuse de ces textes peut permettre d'aiguiser leur esprit critique.

Regrettons toutefois que, conformément à ces remarques, des historiens de valeur, comme ceux qui patronnent cette collection, n'en soient pas encore venus à démystifier la tradition historique et à nous présenter Louis IX autrement que sous sa qualité exclusivement chrétienne, alors que l'auteur lui-même admet que sa béatification a eu des motifs politiques.

R.D.

PH. CONTAMINE, Guerre, état et société à la fin du moyen âge, Etudes sur les armées des rois de France, 1337-1494, Paris, La Haye, Mouton, 1972.

Le but de l'ouvrage est double : étudier les liens unissant la monarchie des Valois aux armées qu'elle employait et examiner les hommes de guerre eux-mêmes. Il s'agit donc d'un volume étudiant à la fois les aspects institutionnels et sociaux de l'organisation militaire. L'étude se déroule sur une période d'un siècle et demi, ce qui permet de suivre à la fois l'évolution et de constater la persistance de divers éléments de la société militaire. D'autre part, le choix de la période s'explique par l'abondance des sources d'archives et des chroniques qui font de la guerre le sujet idéal, le sujet de prédilection. L'étude de l'armée de Charles V a été poussée (1369-1380) parce que l'on assiste à cette époque à la naissance de l'armée permanente, qui comptait environ 10.000 hommes en temps de paix et 50.000 en temps de guerre.

Cette armée est très différente de celle des premières années de la guerre de Cent ans et elle deviendra un des organes fondamentaux de l'Etat fort, reconstitué sous la monarchie.

Cette armée reçoit un salaire non plus calculé en fonction de la qualité nobiliaire, mais selon la place occupée dans la hiérarchie des fonctions. L'unification de l'armée fera disparaître les deux armées « linguistiques », l'une de langue d'oïl et l'autre de langue d'oc. La discipline s'affermir peu à peu, remplace l'esprit féodal et l'idéal aristocratique.

De copieuses annexes éclairent très opportunément de nombreuses questions fondamentales propres à cette période de mutation. Il s'agit d'un ouvrage capital pour comprendre ce siècle si troublé.

P.B.

GUENEE, B., Histoires, annales, chroniques. Essai sur les genres historiques au moyen âge, dans Annales, Economies, sociétés, civilisations, t. 28, p. 997, Paris, Colin, 1973.

Rien n'est perdu dès l'instant où une science commence à s'interroger sur elle-même. Or voici que l'histoire se donne bien du souci pour se définir et se préciser comme terminologie. La plus grande confusion règne dans les esprits entre des termes tels

que histoires, annales, chroniques. Par un étrange retournement l'Antiquité considère l'histoire comme le témoignage du présent par opposition à la chronique, relation des faits du passé. Ultérieurement, histoire et chronique tendent à se confondre avec cette seule différence que l'histoire relève davantage d'une narration par matière, par sujet, alors que la chronique se borne à donner aux événements leur suite chronologique.

Les chroniqueurs comme les historiographes sont d'ailleurs attachés à ne pas donner d'explication aux faits qu'ils énoncent. Chacun de ceux-ci constitue une unité dont le seul lien est la suite des temps. Cette conception médiévale n'est pas encore dépassée aujourd'hui, encore que l'auteur l'attribue à la médiocrité, disons plutôt à la modestie des historiens.

Ils craignent d'empiéter sur la philosophie ou la théologie, sauf exception : avec la Renaissance, l'histoire s'attache de plus en plus au sens du récit, la rhétorique la contamine. Il faut attendre la fin du XVI^e siècle pour que sous la plume de La Popélinière le but assigné à l'histoire soit la recherche des causes, sans pour autant négliger les autres qualités qui lui sont reconnues au fil des temps. Chroniques et histoires se séparent dès lors, non sans que les unes et les autres ne cessent de s'influencer. O poids des coutumes combien tu es lourd pour toute rénovation !

R.V.S.

SECONDE GUERRE MONDIALE

STEINERT, M.-G., Les origines de la seconde guerre mondiale, coll. Documents histoire, P.U.F., Paris, 1974.

Comme le dit l'auteur, la seconde guerre mondiale reste pour beaucoup de gens une expérience traumatisante, qui rend difficile un jugement serein et détaché. A cette difficulté s'ajoute une autre, la difficulté d'accès aux archives, (qui est encore plus grande en Belgique qu'en France). Mais il a été possible de réunir des documents permettant de faire le point sur les principaux problèmes.

Ce sont ces documents qui sont présentés ici et qui seront utiles à tous ceux qui préparent des leçons difficiles comme celles de « conflits et arbitrages ».

J.D.

1ère partie
MOURIN, M., **Reddition sans conditions**, Paris, Albin Michel, 1973.

Il s'agit pour l'auteur d'étudier l'influence et les conséquences pour l'histoire mondiale de l'exigence de reddition sans condition lancée par le Président Roosevelt aux puissances de l'Axe le 24 janvier 1943 et qui a fait l'objet de véhémentes critiques.

A travers des mémoires, correspondances, études, documents, revues, articles, journaux, l'auteur a essayé d'approcher la vérité et de faire le point.

Il semble que la renaissance de l'Allemagne fédérale dotée d'un pouvoir central et d'une puissance économique, la renaissance de son armée, permettent de se poser des questions sur ce bien-fondé de la formule de Casablanca.

Le prix de cette exigence n'avait-il pas dépassé les profits qu'on en avait tirés.

Livre dense, un peu long, destiné à ceux pour qui l'histoire de la guerre reste un point important à étudier.

J.-D.

CRAIG, W., **Vaincre ou mourir à Stalingrad**, collection « Ce jour-là », Paris, R. Laffont, 1974, 432 p.

A travers des recherches dans les archives de différents pays, des rencontres avec des hommes et des femmes directement mêlés au drame, l'auteur, dans sa démarche historique pour reconstituer la bataille de Stalingrad, s'aperçoit que « la mosaïque se modifie : la brillante offensive allemande vers la Volga, perd de son éclat en comparaison avec la défense opiniâtre de l'armée rouge. »

D'autre part, un fait l'a frappé plus encore : « C'est la progressive désintégration morale et physique des soldats allemands à mesure qu'ils se rendaient compte qu'ils étaient perdus. »

Ouvrage intéressant, mais qui tient plus au roman qu'à la science historique surtout parce que le récit est entrecoupé d'anecdotes, de faits quotidiens et parfois d'effets un peu mélodramatiques.

J.-D.

ALLAINMAT, H., **Auschwitz en France**, Presse de la Cité, coll. **Coup d'œil**, Paris, 1974, 243 p.

Un livre qui comble une lacune et qui nous parle de ce camp dont nous connaissons le nom, mais qui est passé jusqu'ici sous silence, car il en était d'autres plus importants. Et pourtant ... Ici nous retrouvons toute l'horreur d'Auschwitz, l'effroyable vérité, à travers des témoignages et des documents.

Journaliste, l'auteur a l'habitude d'écrire pour le grand public, mais ici il fait œuvre d'historien, avec les sources dont il dispose.

J.-D.

Fonteyne, Jean, **Buchenwald**, Presses de la société d'édition populaire, Bruxelles, 1975.

Souvenirs de J. Fonteyne, récemment disparu, au moment du trentième anniversaire de la libération des camps de concentration en Allemagne nazie.

Communiste, résistant, homme de cœur, internationaliste, antifasciste, l'auteur nous raconte simplement ce qu'il a vu, ce qu'il a enduré, mais surtout à travers les souffrances des autres.

Il s'agit : d'un témoignage, d'un message et d'un appel.

J.-D.

WOLW, J., **Le procès de Breendonck**, F. Larcier, 39, rue des Minimes, 1000 Bruxelles, 1973.

Il s'agit d'un rapport sur le procès de Breendonck, c'est-à-dire des tortionnaires de ce camp, qui eut lieu à Malines en 1946.

A côté des dépositions des témoins, on trouve des rapports de la Sûreté à Londres, des ordonnances de hauts fonctionnaires du III^e Reich.

Ce livre est écrit pour « que les jeunes sachent, pour que les moins jeunes se souviennent ... ». Il évoque l'aspect juridique de l'événement. Fort intéressant comme document, un peu trop sec peut-être pour les jeunes.

Une phrase cependant nous étonne en tant qu'historien : « Car il n'est pas nécessaire de remonter dans la nuit des temps, jusqu'à Shemacherib, Assurbanipal, Commode ou Gengiskhan pour découvrir qu'au XX^e siècle régnaient, à Breendonck, leurs frères en inhumanité. »

Pourquoi garder cette notion de « Barbares inhumains » pour désigner Assurbanipal ou Gengiskahn. Ils ne sont pas, à nos yeux comparables aux ignobles fascistes du XX^e siècle.

J.-D.

BIRD, E. K. **Rudolf Hess dévoile son mystère, l'air du temps**, Gallimard, Paris, 1975, 283 p.

Depuis 27 ans, R. Hess purge une peine de prison, cet homme a été le second personnage du Reich, l'adjoint d'Hitler.

Hess est-il fou ? Savait-il que Hitler allait attaquer l'U.R.S.S. ? A-t-il mis les alliés au courant ? Ces questions trouvent réponse dans cet ouvrage.

L'auteur, Lieutenant-colonel américain, est directeur américain de la prison de Spandau où est enfermé Hess. Après des centaines d'heures de conversation avec le détenu, il en est arrivé à avoir pour lui une certaine sympathie, il conte l'histoire d'un homme qui aida à déclencher une guerre, qui tenta, dit-il, vainement d'y mettre fin. Il faut lire attentivement ce livre pour prendre parti. L'histoire doit-elle prendre parti ? Non, mais l'historien peut émettre un jugement, et je m'en voudrais d'en émettre un à la place de ceux qui liront ce livre.

J.-D.

CLOSON, F.-L. **Le temps des passions, de Jean Moulin à la libération, 1943-1944**, Coll. Coup d'œil, Presses de la Cité, Paris, 1974, 247 p.

Compagnon de la libération, l'auteur nous parle de J. Moulin, des comités de Libération et de la libération de Paris.

Journal personnel ? Récit d'aventure ? Hommage au Général ? Nous ne pouvons trancher.

Ouvrage agréable à lire, mais comme le titre l'indique « le temps des passions » n'est pas celui de l'historien.

J.-D.

DELPRIERRE de BAYAC, J., **La guerre des ombres, combats et trahisons sous l'occupation**, Fayard, Paris, 1975, 246 p.

L'auteur a le mérite de raconter une résistance réelle, comme un fait quotidien.

Il analyse à travers les exemples qu'il a choisis les raisons qui poussèrent les Français à s'engager dans la résistance, il parle aussi de ceux qui ont pris le chemin de la collaboration.

Une introduction du colonel Plas, chef du recrutement des maquis de Meurthe et Moselle cautionne ce livre, qui n'est pas l'œuvre d'un historien, car il manque les sources, mais a-t-on des sources quand on écrit l'histoire de la résistance ?

J.-D.

LAURAN, A., **La casquette d'Hitler ou le temps de l'oubli**, Editeurs français réunis, Paris, 1974, 207 p.

Livre émouvant, édifiant, intéressant qui tente de retrouver, 30 ans après, ce que peut être devenue la déportation dans le souvenir de ceux qui la subirent. L'auteur a aussi fait passer un questionnaire dans les classes de 6, 5, 4, 3, à Paris à des garçons et des filles de 11 à 15 ans, et consulté 23 manuels d'histoire utilisés dans les classes primaires.

Enquête stupéfiante parfois, mais dont les résultats ne nous étonnent pas tellement.

Les sentiments existent, nul ne peut le nier et comment empêcher un homme qui a souffert dans les camps d'apprendre à son petit-fils ce qu'étaient les Nazis, comment alors ne pas comprendre qu'un enfant allemand ne saisisse pas l'attitude de ce petit-fils de déporté français.

Avons-nous raison, de faire ainsi le silence sur ce temps des camps nazis ?

Le programme nous répondra-t-on, mais nous savons tous qu'on y met ce que l'on veut dans ce programme. Alors pourquoi ne pas parler un peu plus de cette résistance et de cette déportation ? Je crois que le livre d'A. Lauran est fait pour que nous nous posions cette question !

J.-D.

DIVERS.

CROUZET, F., *Le conflit de Chypre (1946-1959)*, Centre européen de la dotation Carnegie pour la paix internationale. Etudes de cas de conflits internationaux, IV, Bruxelles, éd. Bruylant, 1973, 2 vol.

L'ouvrage de M. F. Crouzet, paru peu de temps avant que l'actualité ne la projette à nouveau au premier plan, apparaît très certainement comme une contribution fondamentale à l'histoire de la crise chypriote.

L'auteur nous y donne une analyse minutieuse du conflit, de 1946, date des premiers troubles, à la signature en 1959 des accords de Zurich et Londres qui prévoyaient la création d'un Etat chypriote indépendant.

Malgré de nombreuses qualités, information très complète et surtout objectivité, la longueur même du livre nous apparaît comme un handicap majeur à son utilisation dans l'enseignement. On s'en servira donc avant tout comme d'un instrument de référence.

Cette remarque se limite cependant au corps même de l'ouvrage.

On trouvera, en effet, en introduction, un cours aperçu de l'histoire de l'île des origines au XIX^e siècle, qui met bien en relief le rôle de structure de gouvernement joué par l'ethnarchie dès cette époque. Suit un bilan du régime britannique de 1878, date de la cession par la Turquie, jusqu'à l'indépendance, qui insiste sur l'aspect social de la revendication à l'Enosis.

En outre, l'auteur nous livre une analyse lumineuse des tenants et aboutissants du conflit qui permettra, dans une série de leçons données aux classes terminales, de mettre en valeur la complexité du fait historique.

Le conflit de Chypre y apparaît sous ses trois aspects les plus importants : 1^o - comme conflit colonial d'abord, parce que l'île, outre son appartenance à la Couronne britannique, a subi l'influence du contexte méditerranéen et notamment, au travers du mot d'ordre d'autodétermination, celle du mouvement de libération du Magrebh à partir de 1945 ; 2^o - comme conflit national ensuite, dans la mesure où il se rat-

tache directement aux séquelles de la Question d'Orient, mais placé dans un contexte nouveau puisqu'il s'agit ici de deux fragments de nations existantes ; 3^o - conflit international enfin, tant par le problème posé par le reflux de la puissance impériale britannique que par le rôle joué par l'île, dès les années cinquante, dans le dispositif de l'OTAN.

A partir de 1959, le conflit est sensiblement différent ; il évolue vers une guerre civile, internationalisée par l'immixtion de la Grèce et de la Turquie, par les tentatives de conciliation de l'ONU et surtout par l'intervention de plus en plus flagrante des Etats-Unis dans cette partie du monde.

Nous y ajouterons pour terminer que si l'ouvrage ne contient pas de textes, on y trouvera deux graphiques représentant les actes de violence commis à Chypre de 1955 à 1958, une carte physique et politique de l'île et surtout celle de la répartition de la population par ethnie, en 1959.

J.-P. D.

GIDDINGS, J.-Louis, *10.000 ans d'histoire arctique*, dans la collection *Civilisations du Nord*, Paris, Fayard, 1973.

La lecture de ce livre m'a replongé dans les récits de voyages des 18^e et 19^e siècles dont fut nourrie mon enfance. Récit, parsemé d'anecdotes, simple, dépouillé jusqu'à la naïveté, toujours décousu en raison d'un découpage plus géographique que chronologique de campagnes de fouilles menées tantôt sur les côtes occidentales, tantôt à l'intérieur de l'Alaska en vue de débrouiller l'énigme des origines de la culture esquimaude.

Celle-ci semble résulter d'une culture microlithique remontant à 4 ou 5 mille ans dont les caractères se diffusent tout au long du littoral arctique de l'Amérique du Nord jusqu'au Nord Groenland. Elle succède à des cultures dont la plus ancienne remontant à 10.000 environ est contemporaine de la dernière glaciation, époque où le détroit de Berhing forme un isthme et rend possible les traits d'une culture commune s'étendant de l'Alaska au Nord du Japon à travers les îles Aléoutiennes.

Mode de vie typique où alternent selon la saison la chasse au caribou menée à l'intérieur des terres (site d'Onion Portage) et l'exploitation des ressources du littoral marin (site du cap Krusenstern).



Dire que la traversée du détroit de Behring par voie maritime a constitué un obstacle serait excessif. Les formes d'industrie lithique accusent des parentés avec les industries eurasiatiques les plus anciennes du Paléolithique et du Mésolithique européen ainsi que du Mésolithique et du Néolithique sibérien, comme si le cheminement des techniques s'était accompli de l'Ouest en Est avec des décalages de temps ramenant vers 8.000 av. J.-C. les dates des techniques les plus anciennes dans le Nouveau Monde septentrional

Rarement peut-on admirer spécimens plus représentatifs des facultés d'adaptation de l'homme au milieu naturel le plus dur, vrai triomphe de l'intelligence en défit prise dans le mouvement des influences culturelles successives.

Notons parmi les traits spécifiques, la pratique de la conservation du sang dans l'animal sacrifié, l'utilisation de demeures souterraines ou semi souterraines de plan rectangulaire avec foyer central, trou à fumée, banquettes latérales pour s'allonger tête vers le foyer, tunnel d'accès. Similitude étonnante des motifs décoratifs apparentés pour certaines époques (Ipiutak) à l'art scythe, ou aux idéogrammes chinois voire indiens des hautes époques.

Les techniques de fouille, de datation par la géologie, par le radiocarbone, par la dendrochronologie, trouvent ici une application concrète. Tables, lexique, index, bibliographie, planches et schémas divers complètent cet ouvrage de vulgarisation érudite.

R.V.S.

OLIVIER, Daria, **Alexandre 1^{er}, « prince des illusions »**, dans *Les Grandes études historiques*, Paris, Fayard, 1973.

Bifrons ! Prince ambigu jusque dans la mort, tel apparaît le fils de Paul Petrovich, petit-fils de la Grande Catherine. Originaire de Montbéliard par sa mère princesse de Wurtemberg, promis par son illustre grand-mère à supplanter son déséquilibré de père, Alexandre subit passivement l'éducation de cour dans un entourage d'esprits tarés et d'intrigues subtiles. Poussé contre sa volonté au métier de tsar jusqu'au parricide, il souffre durant toute sa vie de sa propre opprobre. Marié à 16 ans, il néglige sa jeu-

ne et douce épouse Louise de Bade convertie à l'orthodoxie par devoir d'Etat sous le nom d'Elisabeth Alexevna.

Imprégné des idées de Rousseau par son précepteur, libéral d'esprit, il devient autocrate par nécessité et comme par macération. Confronté à Bonaparte, il se méfie de Napoléon et s'assigne la tâche de Pacificateur de l'Europe. Il s'engage ainsi dans une politique pétrée de duplicité marquée par les entrevues de Tilsitt et d'Erfurt où il donne le change sur ses intentions véritables pour autant qu'en soit capable son esprit influençable voire versatile. Sa sœur Catherine le pousse dans le camp des **slavophiles** et Napoléon se prend au piège de l'alliance avec la Russie pour la conquête du Monde. L'aveuglement du Corse le trahit, dupé qu'il est par la soudaine rage mystique du tsar à lui enlever son empire contre l'avis des **alliés eux-mêmes**, tenus pour pusillanimes.

Sa mission sacrée accomplie, le tsar se révèle adversaire magnanime auquel la France doit de conserver ses frontières et un régime constitutionnel. La Charte de 1814 conserve l'essentiel de la Révolution contre la volonté réactionnaire et revancharde des Bourbons. Napoléon lui doit de conserver son titre avec l'île d'Elbe. L'épisode des Cent jours l'entraîne vers la réalisation de la Sainte Alliance garante de l'ordre et du bonheur des peuples. En moins de sept ans, il devient le champion de la réaction dont Metternich joue adroitement à l'extérieur, tandis qu'Alexis Andréévitch Arakhtchev, le Caporal de la Gatchina, nanti des pleins pouvoirs, l'impose de plus en plus brutalement à l'intérieur.

Reniant les principes de sa jeunesse, il « s' imagine défendre la civilisation contre l'anarchie, comme il l'avait sauvée du despotisme de Napoléon », note Châteaubriand. Il sème ce faisant le vent de décembre 1825, sursaut des libéraux patriotes avant la longue nuit du régime finissant. Depuis novembre, il n'est plus, laissant planer sur sa mort l'équivoque de sa disparition, image chère au folklore surnaturel russe.

Un beau cas de psycho-pathologie, fort éclairant sur le destin promis à la Russie des tsars, mais aussi à l'Union soviétique par delà les bouleversements, ô fatalité de l'histoire !

R.V.S.

PATILLON, Michel, **Précis d'analyse littéraire, les structures de la fiction**, Paris, Nathan, 1974.

L'enseignement n'aurait-il pas bénéficié des travaux linguistiques de Saussure et de ses continuateurs, comme le prétend l'auteur ? C'est possible. D'ailleurs, l'aveu de nombreux professeurs de français confirme trop souvent ce point de vue, eux qui se contentent si souvent d'analyser un texte dans le seul but d'en dégager l'« aspect humain ». (Mais, au fond, c'est quoi, l'aspect humain ? Et les élèves peuvent-ils prendre au sérieux la paraphrase incohérente, les commentaires verbeux avec quoi on confond si souvent l'analyse littéraire ?)

Ce livre a le mérite d'être un outil qui se contente de l'être et d'utiliser les méthodes et le vocabulaire de la stylistique (relais, focalisation...)

L'analyse scientifique qui nous est présentée ne se borne pas à démontrer un texte pour en dégager les structures. « Une structure donnée n'est saisie comme significative que dans l'instant où le sens apparaît ». De telles études, qui expliquent le mécanisme du jeu littéraire, de la création et de la fiction, sont loin d'être appauvrissantes : elles dégagent les bases à partir desquelles, au second degré, il sera possible de faire éclater la richesse, la vérité, le pathétique d'un texte.

Michel Patillon nous présente quatre leçons fondamentales, enrichies de nombreuses descriptions de textes choisis parmi les grandes pages de notre littérature, mais aussi des extraits de l'Iliade, de la Bible, des Mille et une nuits... Certains textes de Robbe-Gillet, de Nathalie Sarraute sont les bienvenus. Exposés avec rigueur, ces quatre leçons apprennent à connaître qui parle, qui voit ; elles attirent notre attention sur les techniques de la construction et sur les principaux modes de la fiction. Elles mettent en valeur les motivations, les illusions dont se sert l'auteur pour emporter l'adhésion du lecteur et « pour donner aux fictions l'apparence du normal ». La littérature en sort quelque peu démythifiée : cela ne lui fera pas de tort.

Enfin, l'auteur étudie quelques modes de construction : par exemple, il nous expose comment un écrivain, à l'aide d'une nouvelle, — cadre qui sert d'introduction ou à partir d'un procédé comme le voyage —, parvient à créer une structure ouverte où le

nombre de contes qu'on peut introduire n'est pas limité (voir les Mille et une nuits, le Diable boiteux...).

Bref, le mérite de cet ouvrage est de faire un effort de schématisation très intéressant qui peut amener les professeurs de français à recourir à un même langage qui fait appel à des notions simples comme focalisation indirecte, interne, focalisation zéro — même s'il est toujours possible de comparer les textes de Stendhal et de V. Hugo qui évoquent à leur manière la bataille de Waterloo en recourant au vocabulaire et à la technique du cinéma (panoramique, zoom, travelling, caméra subjective...).

Une omission dans la bibliographie : l'auteur ne semble pas avoir eu connaissance du petit ouvrage de L. Dupont, **De l'analyse grammaticale à l'analyse littéraire**, (édité chez Didier).

J.-M. P.

CHAUSSINAND-NOGARET, Guy, **Une élite insulaire au service de l'Europe, les Jacobites au XVIII^e siècle**, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 28, p. 1097-1122, Paris, Colin, 1973.

On déplore pour la France les conséquences néfastes de la Révocation de Nantes tout en se félicitant du rayonnement de « l'esprit français » dont elle fut l'origine. Telle est l'image que donnent en général les manuels d'histoire de chez nous, du tournant du XVIII^e siècle. On glisse volontiers sur l'anglo-manie, L'origine de celle-ci inquiète peu sinon pour la mettre en rapport avec quelques philosophes français « exilés » dans les îles britanniques. L'étranger n'a pas bonne presse en France.

Or voici, à l'honneur de la nouvelle historiographie française, une vision très différente du problème dorénavant mis en liaison avec l'afflux sur le continent en général et en France en particulier des émigrés irlandais, anglais et écossais, partisans des Stuarts. Dès 1690, c'est par régiments entiers que débarquent en France les officiers et les soldats irlandais dont beaucoup sont gentilshommes.

Jusqu'au milieu du XVIII^e siècle, c'est toute une aristocratie qui se déverse ainsi dont les noms vont bientôt peupler la science, la politique, l'armée, le commerce, l'industrie. Cinquante mille au bas mot.

On n'en finit pas de recenser les initiatives dont l'origine est britannique. La franc-maçonnerie dont le rituel militaire marque bien la naissance. Les compagnies marchandes dont la Compagnie d'Ostende constitue un bel exemple sous l'égide du père du grand Mc Neny, pour ne pas parler des marques de cognac Martell, Otard, Hennessy. L'influence de Newton, de Swift, Chambers et l'Encyclopédie britannique, antérieure à la française, marquent toute la pensée philosophique du continent. N'est-ce pas plutôt l'amitié de Voltaire et d'autres esprits de son espèce avec lord Bolingbroke, que leur passage à Londres qui détermine la sympathie pour les idées anglaises dont l'influence sur la Révolution fut finalement si grande. Lumières et capitalisme, ne sont-ce pas les traits de toute cette époque ? Décidément les voies du seigneur ... et l'œil de l'historien !

R.V.S.

MOHAMED, *Journal de Mohamed*, Témoignages, Paris, Stock, 1973, 223 p.

M. Catani, sociologue, interroge un travailleur algérien qu'il rencontre à travers ses cours de français donnés le soir. Les propos recueillis au magnétophone sont retranscrits en respectant le style et les paroles.

Mais il ne semble pas que l'on puisse parler des travailleurs immigrés en lisant ce journal, car Mohamed « retrouve avec soulagement la France » il n'a jamais pris part à la guerre d'Algérie, il n'a pas fait la grève déclenchée par le F.N.L. dans les chantiers où travaillent des Algériens.

Si on ne peut douter de sa sincérité, s'il est émouvant, s'il a beaucoup travaillé, Mohamed pourrait être tout simplement un ouvrier français, un malade épuisé par le travail, mais français, exploité par notre société de consommation, mais il n'a rien de spécifiquement immigré, ni rien de politique, comme beaucoup d'immigrés.

J.D.

**INSTRUCTIONS POUR LES COLLABORATEURS
DES CAHIERS DE CLIO.
CONSEILS POUR LA REDACTION DES MANUSCRITS.**

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait interrompu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait continu**.
3. Les textes en CAPITALES courantes seront 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^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
8. Toute citation de texte sera transcrite en **italiques**. Les textes documentaires accompagnant les leçons-types seront munis d'une notice d'identification.
9. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Clio*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec grand soin :
 - a) ce qui est utile à l'enseignement ;
 - b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
 - c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

LA REDACTION.

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC... LA GEOGRAPHIE

PIERARD, L., <i>Faire de la géographie</i>	5
--	---

INFORMATION SCIENTIFIQUE

DUBUC, A., <i>L'histoire au carrefour des sciences humaines</i>	15
VAN SANTBERGEN, R., <i>Histoire des sociétés aujourd'hui</i>	25

INFORMATION PEDAGOGIQUE

<i>Coordination dans l'enseignement rénové. Groupe « Etude du milieu »</i>	
Deux rapports : 1) DELROT, J.	47
2) GHODSI, S.	51
<i>Classement des documents : le fichier centralisateur</i>	51
STEINBERG, M., <i>La non-directivité dans le cours d'histoire</i>	63

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES	23
-------------------	----