

P8971B

CLIO

Périodique trimestriel

NUMERO 47

3^e trimestre 1976



Bruxelles

Liège

Centre de la pédagogie de l'histoire et des sciences de l'homme

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

COMITE DE PATRONAGE :

John BARTIER - Marinette BRUIER - Giovanni BUSINO -
Roger CHRISTE - Gilbert DE LANDSHEERE - Huguette
DUSSAULT-DUMAS - Pierre GOUBERT - Paul HARSIN -
Etienne HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André JORIS -
Christian LAVILLE - Jacques LE GOFF - Louis-Théo MAES -
Lucile MARBEAU - Philippe MOUREAUX - Albert SOBOUL -
Jacques STIENNON

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Pervenche BRIEGLEB - Josette
DEBACKER - Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX -
Jacqueline DELROT - Jean DUGNOILLE - Arlette GODE-
FROID-LAURENT - Maggy HODEIGE - Nicole JOZIC-
HIERNAUX - Michel REVELARD - René ROBBRECHT -
Freddy SCHANER - Gérard TURPIN - Jenny VANROELEN -
René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE

ABONNEMENT ANNUUEL (4 numéros) :

Professeurs, bibliothécaires, etc.	400 fr. b.
Etudiants	300 fr. b.

Paiement au n° 704-0420050-97 de la Caisse d'Epargne IPPA,
à Liège, avec la mention « D.S.10.750.713, abonnement
Cahiers de Clio ».

Correspondance concernant les abonnements à adresser à
Maggy HODEIGE, rue Julien d'Andrimont, 9/085 - 4000 Liège.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

SECRETARIAT :

Liliane DE KEYSER, avenue Télémaque, 51 - 1190 Bruxelles.

Cher Abonné,
Chère Abonnée,

Le numéro 47 des Cahiers de Clio est le premier qui soit directement diffusé par nos soins. Au cas où la Maison Labor ne vous aurait pas fait parvenir le numéro double 45-46, veuillez avoir l'obligeance de me le faire savoir en complétant le texte ci-dessous.

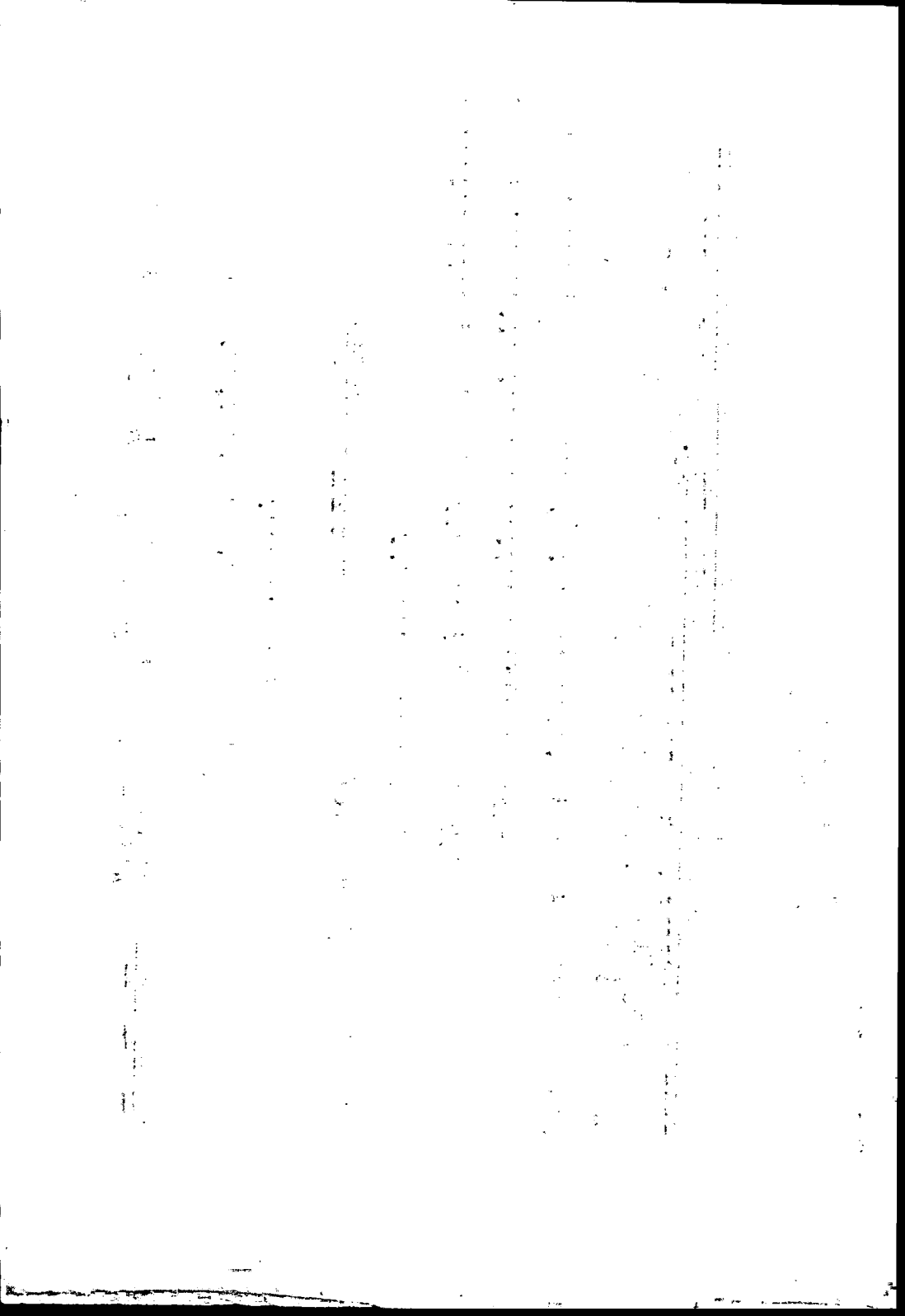
Je, soussigné : NOM : Prénom :
Adresse : rue : n° ..
canton postal : : ville :
pays :

n'ai pas reçu le numéro 45-46 des Cahiers de Clio.

DATE :

SIGNATURE :

A RENVoyer A : Maggy HOEIGE, rue Julien d'Andrimont, 9/c85
4000 - B. 4000 - Liège, BELGIQUE.



CAHIERS DE CLIO

DIALOGUE AVEC...

... L'INSTITUT INTERNATIONAL DU LIVRE SCOLAIRE DU CONSEIL DE L'EUROPE A BRUNSWICK⁽¹⁾

Les buts poursuivis par l'Institut International du Livre Scolaire et par le Sonnenberg sont identiques. Par une meilleure connaissance de « l'autre » les deux institutions s'efforcent depuis de nombreuses années de faire progresser la connaissance de soi-même et d'œuvrer pour le maintien de la paix. Des rapports amicaux et une concordance dans les buts nous lient à l'Institut du Livre et à son directeur, feu le professeur Dr. Eckert. Le Dr. Multhoff, collaborateur de cet institut qui a également son siège à Brunswick, fit au printemps dernier un exposé sur l'importance de la révision des livres scolaires à l'occasion d'un stage international du Sonnenberg.

Les enseignants d'histoire à qui l'on demande aujourd'hui quels sont les objectifs de leur enseignement répondent pour la plupart à cette question sur le plan politique. L'enseignement de l'histoire ne doit pas être en premier lieu historique mais servir avant tout à la formation politique. Celui qui a reçu une formation en histoire ne doit pas être uniquement en mesure « d'avoir présent à l'esprit » (Goethe) trois mille ans d'histoire; il doit être à même de comprendre le monde d'aujourd'hui dans ses implications historiques pour pouvoir organiser celui de demain.

La situation dans laquelle nous vivons est telle que des erreurs de décision politiques peuvent conduire à la destruction générale de l'humanité par elle-même. De ce fait, la politique ne peut donc n'avoir qu'un but, celui d'établir et de maintenir la paix et l'éducation, celui de servir la paix.

C'est sur cette toile de fond qu'il faut considérer les efforts accomplis en vue de débarrasser les livres scolaires, et en particulier les manuels d'histoire, d'erreurs et de distorsions de tendance nationaliste. Ces ouvrages ne doivent pas faire naître la haine mais développer au contraire la solidarité humaine et humanitaire. L'expérience de deux guerres mondiales a montré de manière suffisamment évidente comment et dans quelle mesure il était possible d'exploiter l'histoire à des fins de propagande politique et comme arme dans les luttes idéologiques, et nos expériences actuelles ne font malheureusement que confirmer ceci de manière effroyable. La responsabilité des historiens et des professeurs d'histoire est ici particulièrement grande. Si l'enseignement de

(1) Publiée avec l'autorisation de son auteur, cette communication est extraite de la revue *Sonnenberg, revue pour la compréhension internationale*, s 21542F, 66, Septembre 1973, éd. Internationaler Arbeitskreis Sonneberg, p. 27 à 32.

Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs de l'enseignement secondaire, nous ont autorisé cette publication (N.D.L.R.).

l'histoire doit vraiment servir en premier lieu à la formation politique et si celle-ci doit, à son tour, contribuer à la compréhension internationale et à la coexistence pacifique des peuples et des Etats de cette terre, ceci implique que l'historien et le professeur d'histoire surmontent leurs préjugés et leurs conceptions nationalistes.

C'est dans cet état d'esprit que des savants, des pédagogues, des enseignants, des éditeurs, et des auteurs de livres scolaires de nombreux pays s'efforcent, au sein d'organisations internationales, de procéder, non seulement à la révision de livres déjà parus mais aussi à la préparation de nouveaux. Ainsi les nombreuses conférences de l'Institut International du Livre Scolaire de Brunswick ont-elles permis à des savants, des enseignants, des éditeurs et des auteurs de se rencontrer et l'un des résultats les plus intéressants de ces rencontres est d'avoir montré que seule la collaboration de représentants de toutes ces branches diverses pouvait permettre d'entreprendre, avec des chances de succès, la révision des manuels d'histoire et par là celle de l'interprétation de l'histoire elle-même. Le but final de telles tentatives a toujours été d'élaborer une conception de l'histoire, interprétée non pas d'un point de vue national ou régional même, mais en pleine conscience du fait que notre monde qui est devenu petit, forme un tout dans lequel toutes les nations sont voisines, et où chaque nation doit apprendre à comprendre son histoire dans l'interdépendance de celle de l'humanité entière.

L'effondrement total de l'Allemagne en 1945 nous a amené, de manière brutale, à repenser l'idée que nous nous faisons jusque là de notre passé et ainsi à revoir les buts et conceptions des manuels d'histoire. Mais ce fait, à lui seul, n'aurait pas rendu possible un travail effectif de l'Institut de Brunswick. Il convient ici de mentionner deux autres facteurs sans lesquels le travail de l'Institut et ses principes directeurs ne seraient pas compréhensibles. Il s'agit d'une part des expériences et résultats de tentatives similaires, entreprises entre les deux guerres mondiales et d'autre part de l'impulsion qui lui a été donnée par le mouvement européen après la deuxième guerre mondiale, celui-ci aboutissant à la création du Conseil de l'Europe sous l'autorité duquel travaille actuellement l'Institut de Brunswick en tant que *European Centre for Improvement of History and Geography Textbooks*. Ce n'est plus désormais sur ce qui divise les peuples d'Europe que se portent les regards, mais sur ce qui les lie ainsi que sur leur destin politique commun. C'est dans cette optique que le Conseil de l'Europe contribue à la révision des livres scolaires et en particulier des manuels d'histoire. Un travail poursuivi jusqu'alors par de petits groupes d'Européens engagés sur une base bilatérale a pu ainsi être mené dans un cadre multilatéral.

L'Institut International du Livre Scolaire de Brunswick doit également sa fondation à une initiative privée. Le Professeur Eckert, actuellement président de la commission allemande à l'UNESCO, en a été directement l'instigateur lors du congrès de la Pentecôte du groupe de travail des associations d'enseignants allemands qui eu lieu à Dortmund en 1948. Les thèses soumises à ce congrès montraient qu'il s'agissait désormais de replacer l'enseignement de l'histoire en Allemagne dans le cadre mondial. Le congrès annuel suivant du groupe de travail qui eut lieu à Marburg à la Pentecôte de 1949 adopta, selon

ces thèses, un projet qui enjoignait aux Länder d'instituer des conférences de professeurs d'histoire « regroupant des collègues allemands et étrangers pour une franche discussion dans un véritable esprit de tolérance ». Cette décision peut être considérée comme la date de naissance du travail international consacré au livre scolaire. Le travail commença aussitôt après à la *Pädagogische Hochschule* (l'institut de formation des enseignants) de Brunswick. La première session de travail des professeurs d'histoire allemands et anglais eut lieu dès juillet 1949. L'accord signé en janvier 1950 avec l'*Historical Association de Grande-Bretagne* peut être considéré comme un accord type pour le travail international concernant le livre scolaire. Il prévoyait :

1. l'échange de tous les manuels d'histoire anglais et allemands et leur examen quant à l'objectivité de leur exposé ;
2. l'élaboration de thèses communes sur toutes les périodes critiques des relations anglo-germaniques ;
3. le soutien accordé à l'édition de manuels et de matériel éducatif dans lesquels des historiens des deux nations traiteraient en commun de problèmes difficiles des rapports anglo-germaniques.

La conférence internationale des professeurs d'histoire qui eut lieu à Brunswick à Pâques 1951 donna en quelque sorte naissance à l'Institut International du Livre Scolaire. Le travail international du livre scolaire obtint ainsi un siège fixe à partir duquel il était possible de coordonner les travaux.

L'article 2 des statuts de l'Institut précise l'objectif de celui-ci : mener des travaux de recherche dans le domaine du matériel scolaire et des méthodes d'enseignement, l'enseignement de l'histoire et des matières apparentées devant y occuper une place prépondérante. Il doit en particulier contribuer à la collaboration internationale dans un contact étroit avec l'UNESCO qui, lors d'un séminaire à Bruxelles en 1950, avait élaboré les principes du travail international du livre scolaire ainsi qu'avec le Conseil de l'Europe.

Le comité interministériel du Conseil de l'Europe recommanda, dans une résolution du 25 septembre 1965, aux gouvernements des Etats membres, l'institution de centres nationaux de documentation et d'information pour l'amélioration des manuels d'histoire et de géographie. Le Conseil de l'Europe (*Committee for General and Technical Education*) et l'Institut du Livre Scolaire étaient en contact depuis longtemps déjà. Ces contacts devinrent plus étroits au cours de 1966 ; ils eurent pour aboutissement de faire de l'Institut le centre européen de la révision des manuels d'histoire et de géographie. Conformément à la recommandation citée du conseil interministériel, le Conseil de la Coopération Culturelle (CCC) du Conseil de l'Europe convia le 1er juin 1967 l'Institut International du Livre Scolaire « à agir en tant que Centre Européen pour la coordination des centres nationaux », se fondant sur le fait qu'il avait « déjà acquis une expérience précieuse dans le domaine considéré ». Dans la résolution 17 du CCC qui y est relative, l'Institut « dont l'expérience est déjà longue et unanimement appréciée » se voit appelé « à fonctionner comme *clearing-house* dans ce domaine », étant particulièrement bien placé « pour devenir l'organisme coordinateur ».

La tâche de l'Institut se voyait là, une fois encore, clairement délimitée. Elle comprend les activités suivantes :

1. l'organisation de conférences internationales d'historiens et de professeurs d'histoire en vue d'une collaboration à l'amélioration des manuels scolaires. Leur travail comprend l'échange de manuels scolaires et leur examen par des experts de différents pays ainsi que l'élaboration et la préparation sur des bases scientifiques de nouveaux manuels en vue de leur publication ;
2. l'échange de manuels et de matériel éducatif entre les différents pays en vue de leur examen et de leur emploi dans des cours ;
3. l'établissement de contacts avec des auteurs et éditeurs de livres scolaires afin que l'examen de ces derniers se traduise par des résultats concrets ;
4. l'information des organismes officiels ou du particulier en Allemagne et à l'étranger sur les manuels scolaires et les moyens éducatifs en général ;
5. la création d'une bibliothèque scolaire internationale qui compte actuellement 70.000 volumes ;
6. la divulgation d'informations sur l'amélioration des manuels scolaires au moyen de diverses publications et en particulier de *l'Annuaire International pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie* qui a paru régulièrement depuis 1951.

L'amélioration du livre scolaire est ainsi le résultat de l'examen et de l'expertise des livres par des experts qui ne sont pas citoyens du pays de parution de l'ouvrage. Le but de ce travail est d'amener à un accord sur des faits controversés et à la formulation de thèses et de recommandations relatives à une amélioration possible. Cette formulation a lieu au cours de sessions de travail, en général bilatérales ou plus rarement multilatérales. Une liste de ces conférences (1945-1965) se trouve dans l'appendice d'un ouvrage collectif édité par le CCC : *L'Education en Europe* (Série II - Enseignement général et technique — n° 8) : O.-E. SCHÜDDEKOPF, *L'Enseignement de l'Histoire et la Révision des Manuels d'Histoire* (Strasbourg 1967). L'Institut a organisé lui-même un grand nombre de ces conférences, en particulier celles qui ont lieu dans le cadre d'accords culturels bilatéraux entre l'Allemagne et d'autres Etats, et il a participé à d'autres en y déléguant des représentants.

Ces conférences avaient presque toujours pour thème un problème concret et limité dans le temps, les relations franco-allemandes de 1871 à 1914 par exemple. En vue de leur préparation on procède d'abord à un échange de manuels d'histoire des deux pays entre les participants : des historiens et des professeurs d'histoire français examinent les manuels les plus souvent employés en Allemagne et vice versa. Cette vérification a pour but, non seulement de débarrasser ces ouvrages d'exposés erronés, inexacts et partiels et de rectifier des préjugés, mais aussi de dégager les valeurs culturelles particulières du pays considéré. Il s'agit donc d'une critique constructive. Les participants à la conférence ont connaissance de tous les rapports d'expert avant le début de celle-ci et les plus importants d'entre eux sont publiés dans *l'Annuaire International*. L'auteur du rapport en porte l'entière responsabilité. Ces rapports sont discutés au cours de la conférence dans une atmosphère de bonne volonté dont le but est de trouver la vérité historique, c'est-à-dire de donner des faits un

récit moins émotionnel, moins partial et donc plus « objectif ». Les résultats de ces discussions sont publiés sous forme de thèses en deux ou plusieurs langues. Celles-ci sont publiées ensuite dans les pays considérés. Il peut s'agir par exemple de recommandations indiquant des périodes ou des problèmes qu'il est souhaitable ou nécessaire de traiter. Ces thèses ou recommandations ont toujours été adressées aux éditeurs et auteurs de livres d'histoire concernés. L'Institut de Brunswick échange toutes ses publications avec d'autres instituts allemands ou étrangers et la bibliothèque pratique le prêt à distance.

Le travail bilatéral en vue de l'amélioration des manuels d'histoire comprend ainsi les étapes suivantes :

1. un accord bilatéral, en général sous forme d'accord culturel bilatéral ;
2. l'échange de manuels scolaires et leur vérification mutuelle ;
3. des conférences au cours desquelles les rapports sont discutés et des recommandations élaborées ;
4. la distribution de ces thèses aux administrations compétentes, aux éditeurs, aux auteurs et aux associations d'historiens des deux pays ;
5. la *follow-up* : la vérification à intervalles réguliers des nouvelles publications et éditions afin de vérifier si les auteurs ont tenu compte des thèses élaborées lors des conférences bilatérales.

On peut résumer ainsi les résultats obtenus par l'Institut jusqu'à présent :

1. Des centaines de rapports sur les manuels d'histoire européens, américains et asiatiques ont été présentés. Ils constituent pour les auteurs de manuels d'histoire et les enseignants une source de renseignements inépuisable. Ils ont été pour la plupart publiés dans l'*Annuaire International*.
2. Environ 200 conférences ont été organisées au cours desquelles des questions d'histoire controversées sur le plan scientifique et pédagogique ont été débattues, apportant ainsi des résultats concrets.
3. De nombreuses thèses et recommandations sur la présentation de l'histoire des nations participantes constituent ces résultats concrets. Ils rassemblent avec les rapports une documentation de base en vue de l'élaboration d'une conception européenne ou universelle de l'histoire ou du manuel d'histoire.
4. Dans de nombreux cas, le travail de l'Institut a réellement contribué à une amélioration des manuels scolaires. Le volume XIII (1970-71) de l'*Annuaire International* donne quelques exemples de ces améliorations.

Le travail de révision du livre scolaire en Europe s'est surtout limité à l'analyse et à la révision de la présentation des faits politiques, économiques, sociaux et culturels. Au cours des conférences traitant de ces questions, les problèmes concernant l'histoire des religions et des Eglises n'ont été abordés que de manière marginale. Comme les participants à ces conférences se sont surtout intéressés à l'éclaircissement des relations interétatiques, les questions relatives à l'histoire de l'Eglise n'ont pas été étudiées pour elles-mêmes ; elles n'ont été analysées que sous l'angle des relations entre les peuples et les Etats. De plus les faits et les événements de l'histoire religieuse ont été uniquement considérés du point de vue de l'importance de leur contribution à l'unité culturelle européenne.

La présentation de l'histoire des Eglises et des religions dans les manuels d'histoire des pays d'Europe de l'Ouest n'a donc pas fait jusqu'à présent l'objet d'une étude particulière et spécifique bien qu'il soit certainement nécessaire de donner de ce secteur négligé jusqu'ici une description digne des résultats actuels de la recherche sur l'histoire de l'Eglise et des religions.

C'est pour cette raison qu'on a demandé à maintes reprises à l'Institut International du Livre Scolaire au cours de ces dernières années d'examiner la description des grandes religions d'Europe et d'Asie dans les manuels d'histoire et de contribuer à leur amélioration éventuelle en élaborant des recommandations appropriées. En 1968, le nonce apostolique à Bonn a demandé à l'Institut, au nom du Vatican, s'il accepterait en tant que Centre Européen de participer avec le Vatican, le Conseil Oecuménique des Eglises et les Eglises Orthodoxes à l'examen de la présentation de l'histoire des Eglises et des religions dans les manuels d'histoire des Etats membres du CCC ainsi qu'à l'élaboration de propositions en vue d'en donner une meilleure description. Selon le nonce apostolique, le secrétariat général pontifical attribue une importance considérable à ce projet de recherche dont l'objectif est étroitement lié à ceux du Concile Vatican II. La tâche principale qui lui incombe est de discuter de problèmes faisant l'objet de controverses entre les Eglises et confessions chrétiennes et des problèmes qui en résultent quant aux rapports de celles-ci avec d'autres communautés religieuses afin d'élaborer des recommandations pour l'exposition objective de celle-ci dans les manuels scolaires.

La première réunion de travail concernant ce projet a eu lieu à Brunswick en septembre 1971. Elle s'est limitée à l'examen de l'Eglise primitive. Il y a été également question des doctrines philosophiques non chrétiennes. Il va sans dire que de nombreux problèmes abordés ici font l'objet de controverses, mais seule leur discussion dans une atmosphère de franchise peut permettre d'espérer aboutir à une compréhension qui, à son tour, pourrait aplanir des antagonismes résultant de préjugés et de malentendus. Là où il n'a pas été possible d'arriver à un accord, on s'est contenté de mentionner les différences de point de vue qui ne sont pas automatiquement identiques avec la conception des Eglises elles-mêmes. Il est à espérer que les résultats de ces discussions contribueront de manière décisive à un exposé objectif de l'histoire des Eglises et des religions dans les manuels scolaires. Il faut bien convenir, avec les recommandations exprimées, que la dimension religieuse ne doit pas être oubliée dans l'histoire de la vie humaine et dans le cadre de l'enseignement de l'histoire et qu'un exposé objectif de celle-ci est tout aussi nécessaire et urgent que celui des autres dimensions de l'histoire. La conférence suivante dans le cadre de ce projet a eu lieu en septembre 1973 et a traité de l'exposition de la Réforme protestante et de la Réforme catholique du 16^e siècle⁽²⁾.

L'Institut s'occupe actuellement d'un autre projet d'étude, projet dont il aura encore longtemps à s'occuper : celui des relations germano-polonaises et de l'histoire de la Pologne et de l'Allemagne dans les manuels de ces deux pays.

(2) Nous avons rendu compte du *Colloque international des religions* dans les *Cahiers de Clio*, n° 34, Bruxelles, 1973 (N.D.L.R.).

C'est là la première tentative entreprise par l'Institut en vue d'établir une compréhension mutuelle sur une large base avec un pays du bloc de l'Est. Il est clair que ceci n'a été possible et n'est possible que grâce au traité de Varsovie du 7 décembre 1970 et à l'esprit qui l'anime. Certes l'Institut a eu dès avant cette date des contacts avec les pays de l'Est. Il n'a pas organisé moins de six congrès d'historiens et de professeurs d'histoire en Yougoslavie de 1953 à 1964; l'*Annuaire International* en a fait le compte rendu. Il n'a d'abord été possible évidemment de prendre contact avec les historiens polonais que dans le cadre de l'UNESCO. En 1970, lors de la 16e conférence générale de l'UNESCO à Paris les présidents des commissions de la République Populaire Polonaise ont débattu de la possibilité d'un échange et examen mutuel des manuels d'histoire et de géographie des deux pays en vue de leur amélioration. Le traité de Varsovie a permis la réalisation d'un tel projet. Il a fallu des deux côtés surmonter toute sorte d'obstacles — nous savons tous de quel énorme fardeau historique ces deux peuples qui se sont fait tant souffrir, ont à se débarrasser. C'est dans ces conditions qu'a commencé en 1972 le travail de l'Institut avec les historiens polonais, ou plus précisément celui des commissions allemandes et polonaises à l'UNESCO. Trois conférences sur le livre scolaire ont été organisées jusqu'à présent à Varsovie et à Brunswick. On peut dire sans réserve de ces rencontres qu'elles ont eu lieu, conformément aux principes de l'UNESCO, dans une atmosphère de franchise, d'objectivité scientifique et de bonne volonté, comme le prouvent d'ailleurs les recommandations qui y ont été élaborées. Il a été possible depuis de prendre contact avec les géographes roumains et une première rencontre de géographes roumains et allemands a eu lieu à l'Institut en mai 1973.

Toutes ces tentatives en vue d'aboutir à une collaboration internationale dans le domaine de la révision du livre scolaire se sont évidemment heurtées à des critiques qui méritent d'être prises au sérieux. Le désir d'aboutir à un accord commun sur des points controversés de l'histoire pourrait, selon certains, avoir pour résultat de donner de celle-ci une image « toute diplomatique » où l'on passerait sous silence les aspects gênants et les formes justifiées d'amour de la patrie. On a enfin soupçonné les conventions internationales concernant le contenu et les méthodes des manuels d'histoire ainsi que l'enseignement de celle-ci de menacer la liberté de la recherche et de l'enseignement; la création d'organisations internationales pouvant être considérée comme un premier pas en vue d'instaurer une censure internationale et par là une réglementation de la recherche et de l'enseignement.

Que dire de telles critiques ?

1. Le travail de l'Institut de Brunswick est dû à la collaboration de savants et de pédagogues indépendants qui, en toute liberté, n'ont de compte à rendre qu'à leur conscience professionnelle et dont le travail est soumis au contrôle permanent d'experts. Les thèses et les recommandations qu'ils élaborent n'ont qu'une valeur que leur donne un examen scientifique et critique. C'est justement là la raison pour laquelle la révision du livre scolaire ne doit pas être aux mains d'organismes d'Etat mais d'organisations et d'instituts indépendants, même si ce travail entre dans le cadre d'accords culturels conclus entre des Etats. Les résultats obtenus par des tentatives similaires après 1918 ne font que

confirmer cette opinion.

2. La crainte que l'histoire présentée sous un angle européen ou mondial puisse être contraire ou nuire à l'amour de la patrie n'est guère fondée. Tous ceux qui collaborent au travail de révision du livre scolaire savent que le respect et l'amour d'autres nations n'exclut pas l'amour de la patrie mais le conditionne. Dans le monde actuel il faut d'autre part amener les jeunes à une attitude loyale à l'égard de plusieurs instances. L'amour de la patrie doit être inséré dans le dévouement à l'Europe et celui-ci à son tour dans une solidarité avec tous les peuples du monde, tous les hommes de bonne volonté de notre monde devenu trop petit ; ou, pour reprendre les propres termes du président de notre République : « On ne peut être un bon Allemand, si l'on n'est pas un bon Européen. La participation allemande à l'aide au développement montre clairement que notre peuple est de plus en plus conscient de la solidarité qui le lie aux autres peuples de la Terre ».

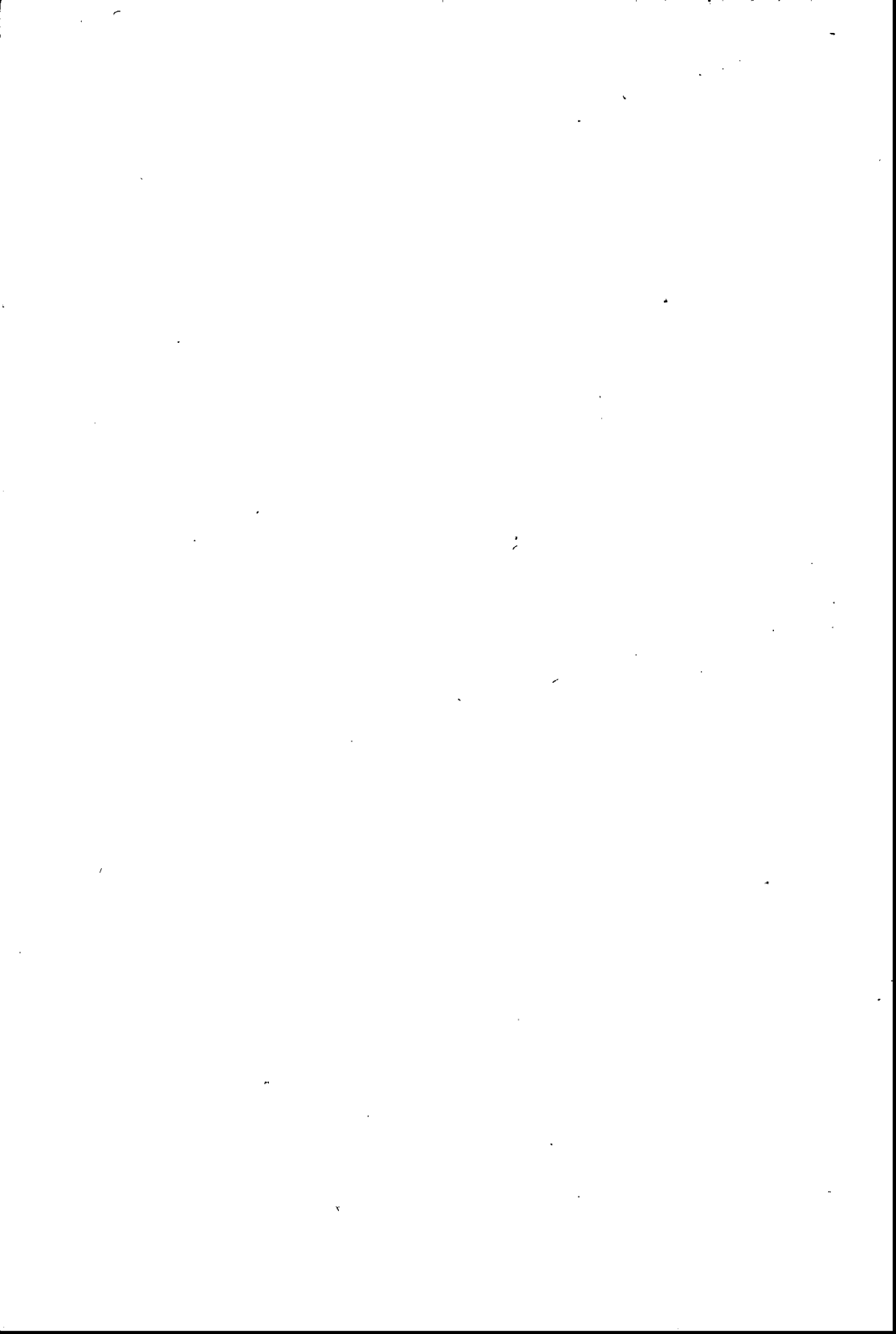
3. Il convient de distinguer deux phases dans le travail de l'Institut de Brunswick. Le travail des savants et des pédagogues français et allemands donne un très bon exemple de ces deux phases. Les premières conversations des historiens français et allemands ont porté sur les problèmes difficiles du 19^e et du 20^e siècle, périodes de nationalisme et d'impérialisme. Il s'agissait d'éclaircir des questions controversées, de surmonter des préjugés et de remplir des lacunes. C'est ce que l'on fit au cours de deux conférences importantes qui eurent lieu en 1951, l'une à la Sorbonne à Paris et l'autre à l'Institut d'Histoire Européenne de Mayence. Les 40 thèses formulées alors dans l'intérêt de la vérité historique ont contribué à désamorcer l'opposition traditionnelle entre la France et l'Allemagne. Mais les historiens allemands et français n'en sont pas moins restés conscients du fait que les résultats de Paris et de Mayence ne constituaient que la première partie d'un échange de vue qu'il faudrait poursuivre. La faiblesse des thèses de Mayence réside dans le fait qu'elles traitent isolément des relations des deux pays au lieu de les considérer dans le cadre de la politique et de l'histoire européennes. C'est ainsi que les historiens français et allemands se sont efforcés pendant la seconde phase de leurs travaux de dégager les éléments communs de la vie culturelle des deux nations, c'est-à-dire notre héritage européen commun. Il est évident que ce but ne peut être atteint qu'en renforçant le travail multilatéral et ceci d'abord dans le cadre européen. Il est certes indéniable que le mouvement européen a donné un grand élan à la révision du livre scolaire mais aussi que les résultats de celle-ci ont contribué, à leur tour, au renforcement de l'unification européenne. Les débuts de la révision du livre scolaire cependant ont précédé le mouvement européen et son objectif n'a jamais été de remplacer un nationalisme étroit par un nationalisme plus large mais de surmonter, partout dans le monde, des barrières psychologiques. La nation et le nationalisme ne sont pas considérés ici comme une interaction des peuples de cette Terre où l'on met davantage l'accent sur ce qu'ils ont en commun que sur ce qui les divise, leur participation commune à des guerres et des paix et leur contribution à l'héritage commun de l'humanité. L'entrée du Tiers Monde sur la scène politique internationale est ainsi considérée à sa juste place.

Il convient dans ce contexte de faire allusion à l'activité de l'UNESCO et de

ses commissions nationales. Afin de faire progresser les travaux de l'UNESCO dans le domaine de la révision du livre scolaire, la commission allemande à l'UNESCO initia la fondation d'un comité qui devait collaborer dans ce domaine au travail de l'Institut de Brunswick et lui apporter un soutien financier, en particulier pour le projet asiatique de l'UNESCO de 1953. Ce plan se donnait pour but à partir d'une révision du livre scolaire, de contribuer à une meilleure compréhension des peuples de l'Orient et de l'Occident. Une série de conférences sur l'image de l'Asie dans les manuels occidentaux et celle de l'Occident dans ceux de l'Asie fut organisée et préparée à l'aide de nombreux questionnaires. Trois grands séminaires tenus à Paris en 1956, à Tokyo en 1958 et à Goslar en 1962 avaient le même objet. L'Institut de Brunswick a activement participé à ce travail et a pris contact, grâce à l'UNESCO, avec des historiens et des enseignants iraniens, japonais, indiens, indonésiens, égyptiens et turcs. L'Institut de Brunswick a la pleine responsabilité d'un nouveau projet de l'UNESCO qui prévoit la révision des livres d'histoire, de géographie et de sciences sociales de 7 pays, dont la République Fédérale d'Allemagne, la France, la Grande-Bretagne, l'Inde, le Japon, le Kenya et le Venezuela, ces Etats étant considérés comme représentatifs pour certains groupes de pays. Cet examen doit se limiter aux manuels du second degré. Il doit fournir un rapport quantitatif et qualitatif sur les questions suivantes : de quelle importance et de quelle précision est la description donnée d'autres pays dans les livres en question ? Comment est faite cette description ? — *accuracy, adequacy and sensibility* étant considérés comme les critères décisifs. Une première conférence réunissant des représentants des pays cités a eu lieu à Brunswick en juillet 1971, la prochaine est prévue pour 1974. La réalisation de ce projet pose des problèmes non seulement pour des raisons linguistiques mais plus encore du fait que, sauf en RFA, il n'existe de centres du livre qu'à New-Delhi et Osaka, centres dont les objectifs et les méthodes diffèrent de ceux de l'Institut International du Livre Scolaire de Brunswick. On peut pourtant affirmer que ces travaux sont *well under way*.

Ce n'est naturellement là que le début d'une collaboration à l'échelle mondiale dont personne ne minimise les difficultés politiques et psychologiques. Si la révision du livre scolaire a eu au départ pour but d'éliminer les préjugés et les présentations erronées, son but final est d'aboutir à un exposé de l'histoire de l'humanité qui donne sa juste importance aux valeurs de toutes les traditions culturelles en montrant l'apport de celles-ci à la civilisation humaine, servant ainsi ce qu'on pourrait appeler la solidarité humaine.

Robert MULTHOFF



INFORMATION SCIENTIFIQUE

LES STRUCTURES FAMILIALES DANS LE MOYEN AGE OCCIDENTAL⁽¹⁾

Point n'est besoin de souligner l'importance des liens de parenté dans la société dite féodale⁽²⁾. Ils en forment l'armature maîtresse, à tel point qu'un très grand nombre de relations qui leur sont extérieures s'établissent conformément au modèle qu'ils présentent. C'est le cas de toutes les fraternités artificielles, stables ou fugaces, qui réunissent des hommes étrangers par le sang, soit au sein des groupes de combat, soit dans le cadre de la vassalité, soit par le serment d'assistance mutuelle que prêtent les gens des villes, soit encore, plus fermes que toutes, dans ces véritables familles que sont les communautés monastiques. Il est bien évident que le mouvement démographique est, pour une grande part, commandé par la disposition des structures familiales, que tout le jeu de l'économie s'ordonne en fonction de l'assise de production et de consommation que ces structures constituent. Celles-ci orientent aussi dans une large mesure le déroulement de la vie politique, le jeu des affrontements et des alliances, le cours des carrières. Elles retentissent enfin très fortement sur les attitudes mentales, exerçant notamment une influence puissante sur l'évolution des représentations religieuses. Le christianisme des XI^e et XII^e siècles leur doit, par exemple, quelques-uns de ses traits majeurs, qu'il s'agisse des pratiques funéraires dont la conscience familiale imposa le très large développement, qu'il s'agisse des correspondances ambiguës que l'on discerne entre les réflexions sur la généalogie du Christ et les formes de la dévotion mariale et, d'autre part, les exigences affectives qui prenaient naissance dans le cadre familial. Il n'est guère d'aspect de la civilisation médiévale que ne puisse éclairer de quelque manière la connaissance des structures de parenté.

A cette connaissance, les travaux des historiens du droit privé ont, de longue date, apporté déjà beaucoup. Leur contribution est cependant loin d'être entièrement satisfaisante, car la plupart de leurs recherches se réfèrent à des textes coutumiers tardifs, et parce qu'il est par ailleurs difficile de mesurer les discordances inévitables et parfois très vives entre la rigueur des règles juridiques et la manière dont elles s'appliquaient dans le quotidien de la vie. Des relations sociales en effet, les prescriptions de la coutume, — et plus encore celle de l'éthique que proposa l'Eglise, — présentent un modèle qui, certes, entretient d'étroits rapports avec la réalité qu'elles entendent ordonner,

(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 secondaire, nous ont accordé cette liberté (N.D.L.R.).

(2) La meilleure présentation du problème pour le XIII^e siècle se trouve dans L. Genicot, *Le XIII^e siècle européen*, Paris, 1968, pp. 320-322.

mais qui ne s'ajuste que fort imparfaitement aux comportements des groupes : évoquons les tensions, dont on devine la violence, entre le monde laïc et les autorités religieuses à propos de la morale conjugale. Le problème doit donc être approché, conjointement, par d'autres voies. Parmi les documents qui permettent de le faire se placent au premier rang les généalogies, celles que les historiens reconstituent à partir de mille indices épars, celles, non moins précieuses, qui furent composées au Xe, au XIe, au XIIe siècles et qui reflètent la représentation que les contemporains se faisaient de leur descendance et de leur cousinage. Sur l'exploitation de ce matériel peuvent être fondées quelques hypothèses concernant l'évolution des relations de parenté dans les couches sociales supérieures de l'Europe occidentale entre la fin de l'époque carolingienne et le XIIe siècle.

Des recherches qui portèrent en premier lieu sur la région rhénane, et qui furent ensuite étendues à la part septentrionale du royaume de France⁽³⁾ font en effet supposer que, dans ces contrées, les structures familiales aristocratiques se sont notablement modifiées pendant cette période. En effet, les historiens qui s'efforcent de remonter, des fils aux pères, les lignées seigneuriales jusqu'à leurs racines, les plus lointaines, ne parviennent pas à pousser leurs investigations au-delà d'une certaine zone chronologique, la fin du IXe siècle lorsqu'ils s'occupent des plus grands princes, le cours du Xe siècle lorsqu'il s'agit de seigneurs de moindre puissance. Cet obstacle, les auteurs de généalogie qui travaillent à l'époque féodale ont été eux-mêmes incapables de le franchir, sinon en inventant des aïeux mythiques. Or, l'existence d'un tel seuil ne s'explique pas par une raréfaction des sources, mais bien par le fait que celles-ci cessent de livrer des indices permettant d'établir avec certitude des filiations patrilinéaires. On peut donc penser que se marque ici la limite entre deux états successifs des relations familiales. Antérieurement, l'individu se trouvait au sein de sa parenté comme dans un groupement fluide et, si l'on peut dire, horizontal, où les alliances comptaient autant au moins que l'ascendance ; dans un milieu où le succès dépendait essentiellement de la faveur d'un patron, de l'octroi de bénéfices personnels et révocables, l'important pour lui était de se relier à la « maison » d'un bienfaiteur, et autant que possible à celle du roi ; mieux que par ses ancêtres, il y parvenait par ses « proches », qu'ils fussent ou non de son sang. Postérieurement au contraire, l'homme, parce qu'il n'est plus un bénéficiaire, mais l'héritier d'un bien et d'un pouvoir qui se transmettent de père en fils, se sent intégré à un corps de parenté d'orientation verticale, à une lignée de mâles, et la mémoire ancestrale occupe désormais une place beaucoup plus large dans ses représentations mentales ; elle entend remonter jusqu'au fondateur de la « maison ». De cette fondation même, de la conquête d'une autonomie assise sur la possession d'un « honneur » héréditaire, date l'origine d'une conscience généalogique. Elle situe exactement le moment où les liens familiaux commencent à se contracter dans le cadre strict d'un lignage.

(3) K. Schmid, *Zur Problematik von Familie, Sippe und Geschlecht, Haus und Dynastie, beim-mittelalterlichen Adel*, dans *Zeitschrift für die Geschichte der Oberrheins*, 105, 1957 ; G. Duby, *Structures de parenté et noblesse. France du Nord XIe-XIIe siècles*, dans *Miscellanea*, Groningue, Niermeyer, 1967.

Il est permis de considérer le renforcement progressif de ces structures proprement lignagères comme un trait spécifique de la société dite féodale. Ce mouvement épouse en effet celui de la désagrégation des pouvoirs réguliers ; les généalogies les plus anciennes sont celles des princes territoriaux, qui se dégagèrent du patronage royal dès la fin du IX^e siècle ; apparaissent ensuite celles des comtes, lorsque ceux-ci se libérèrent de la tutelle des princes ; puis celles des seigneurs d'un simple château qui se rendirent à leur tour indépendants des comtes. Enfin, dans le Nord-Ouest de la France, sortent de l'ombre pendant le XI^e siècle des lignages de chevaliers, au fur et à mesure que ces derniers, s'extrayant de leur primitive condition domestique, obtiennent de leur seigneur d'être « casés » sur une terre et d'y établir leur propre lignée. La modification des relations de parenté semble donc procéder de deux transformations conjointes, dont le développement s'étendit sur plus de deux siècles : une transformation des structures politiques qui fit s'éparpiller les pouvoirs de commandement ; une transformation des conditions économiques qui se traduisit par la dispersion des groupements d'« amis », naguère agrégés aux maisons princières, par l'émiettement des fortunes, depuis les sommets jusqu'aux extrémités de la classe seigneuriale, et par le progressif enracinement des membres de l'aristocratie sur un patrimoine.

Il conviendrait que de nouvelles recherches éprouvent la valeur de ces hypothèses et vérifient s'il est possible de les formuler à propos de l'Occident européen. Un sondage précis⁽⁴⁾, portant sur les familles aristocratiques établies en 1100 au voisinage immédiat de l'abbaye de Cluny montre que 80% au moins d'entre elles étaient solidement installées sur des terres héréditaires avant l'an mille, et que plus d'un quart se trouvait sûrement dans ce cas avant 950. Il apparaît encore que les lignées des maîtres des trois châteaux de cette région ne peuvent pas être remontées aussi haut que celles de certains de leurs voisins qui, au début du XII^e siècle, ne sont que de simples chevaliers. Enfin, 28 de ces 34 lignages semblent bien des branches issues de six maisons aristocratiques dont la fortune foncière s'étalait sur tout le pays à la fin des temps carolingiens. Dans le Sud de la Bourgogne, la classe seigneuriale dans son ensemble se présente donc comme une société d'héritiers très précocement enracinée et dont la conscience généalogique paraît pour cela très ferme. Mais par l'étude des filiations, on aperçoit encore que, si le Xe siècle fut une période de dissociation des patrimoines et de désintégration des cellules familiales originelles en multiples lignées progressivement autonomes, les conditions changèrent aux approches de l'an mille. Alors, une phase de rapide solidification commença : en 1100, les lignages aristocratiques ne sont pas plus nombreux qu'ils ne l'étaient cent ans plus tôt. L'arrêt de la ramification de ces familles peut être attribué à la contraction des liens de parenté au sein de structures lignagères beaucoup plus rigoureuses. L'analyse des documents d'archives le prouve. Ainsi l'indivision entre frères, presque inexistante avant 950, est attestée dans le quart des actes pendant la seconde moitié du Xe siècle, dans le tiers des actes entre 1000 et 1050, dans la moitié des actes entre 1050 et 1100, tandis que peu

(4) G. Duby, *Noblesse, lignage et chevalerie dans le Sud de la Bourgogne (Xe-XI^e siècle)*. Une révision (à paraître).

à peu la communauté de possession s'étend à des parents plus éloignés. D'autre part, dans les listes de témoins, le nom du père et celui de la mère se raréfient très vite après 950, ce qui prouve que, du vivant de leurs parents, les fils ont dès lors pratiquement cessé de disposer de biens fonciers personnels. Enfin la *laudatio parentum*, le consentement des lignagers à l'aliénation d'une part du patrimoine ancestral, apparaît brusquement comme une nécessité à partir du milieu du XI^e siècle. Tous ces indices convergent ; ils manifestent un resserrement progressif de la solidarité des consanguins autour de l'héritage familial. Autre signe, l'évolution du *sponsalicium*, de la donation consentie par l'époux à sa femme, qui change totalement de signification à partir de l'an mille, par l'extension des droits du mari ; cette transformation accompagne le succès de coutumes qui tendent à exclure les femmes de la succession ; de celle-ci, au XI^e siècle, les filles mariées ne reçoivent plus rien, sinon leur dot, et leurs sœurs demeurées au foyer paternel n'en recueillent que des bribes pour leurs aumônes funéraires, prélevées généralement sur la dot de leur mère. Ces lignées deviennent ainsi après l'an mille des lignées de fils. Toutefois, ce n'est guère qu'à l'extrême fin du XI^e siècle, et dans le milieu très restreint des maîtres de châteaux, que se découvrent les premières dispositions visant à favoriser l'aîné de la race : parmi les règles coutumières, celles qui prescrivaient l'égalité des héritiers de même rang furent incontestablement les plus tenaces. Ce fut d'autre manière, par la pratique de l'indivision, et surtout par une politique soutenue de limitation des mariages que, dans cette région, les lignages chevaleresques parvinrent au cours du XI^e siècle à conjurer les effets dangereux des partages successoraux. Ils se sont solidement rassemblés pour défendre leur position économique. Ils y parvinrent : la société seigneuriale fait preuve, pendant près de deux siècles, d'une remarquable stabilité.

Des constatations de ce genre ouvrent la voie à de nouvelles interrogations.

1. De quel retentissement fut sur les expressions de la culture chevaleresque l'instauration de ces structures lignagères ? L'évolution des écrits généalogiques en France au cours des XI^e et XII^e siècles apporte quelques éléments de réponse⁽⁵⁾. Mais on peut en attendre d'autres de l'analyse des œuvres poétiques de divertissement composées pour des publics de chevaliers. Ne peut-on discerner dans les thèmes des littératures épiques et amoureuses du XII^e siècle, le reflet d'une opposition, suscitée par les pratiques matrimoniales de la société chevaleresque, entre les *seniores*, mariés gestionnaires de la fortune familiale, et les *juvenes*, demeurés par force célibataires, privés par la rigidité du cadre lignager de toute indépendance économique et de tout espoir d'établissement, sinon par les hasards de l'aventure ?

2. Quels furent les effets, à partir de la fin du XII^e siècle, de l'assouplissement des relations économiques, sur les structures de parenté qui s'étaient édifiées pour la protection de droits fondés presque exclusivement sur la possession de la terre ? Les études, peu nombreuses encore, relatives à la noblesse du XIII^e siècle européen, laissent entrevoir l'éclatement des anciens groupes

(5) G. Duby, *Remarques sur la littérature généalogique en France aux XI^e et XII^e siècles*, dans « *Comptes rendus. Académie des Inscriptions et Belles Lettres* », p. 967.

familiaux et la prolifération de « maisons » nouvelles. Des recherches récemment menées dans le Nord-Ouest de la France⁽⁶⁾ ont montré la diminution, après 1175, des actes conclus par des groupes familiaux larges, et la multiplication compensatrice des actes conclus par des couples. Dans l'aristocratie, le lignage, apparemment, commence à céder la place à la cellule conjugale, au ménage, « dont l'Eglise et les groupements paysans et bourgeois apparaissent les champions ».

3. Cette remarque inciterait à ne point restreindre l'étude aux niveaux supérieurs de la société laïque, vers lesquels l'état de la documentation conviait à concentrer d'abord l'observation : il faut l'étendre aux populations des campagnes et des villes. Les sources jettent fort peu de lumière sur la famille paysanne ; mais, dès l'époque carolingienne, elles font apparaître généralement des groupes restreints d'allure conjugale. Il est certain que les cadres juridiques de la tenure, de rigueur très variable d'une seigneurie à l'autre⁽⁷⁾, n'ont cessé d'exercer sur la structure des parentés rurales, des pressions déterminantes, notamment par la contrainte des modes de transmission successorale. Il apparaît cependant que, dans l'ampleur du mouvement de conquête agraire qui anime toute l'histoire économique de l'Occident entre le Xe et le XIIIe siècles, les sociétés paysannes sont le plus souvent parvenues à esquiver la rigidité des coutumes seigneuriales. On peut retenir, au départ, une hypothèse récemment émise à partir de l'examen des archives de Picardie : entre le Xe et le XIIe siècles, l'évolution des structures familiales a suivi, dans l'aristocratie et la paysannerie, des directions inverses ; alors que les liens de parenté se tendaient dans la noblesse, ils s'assouplissaient parmi les paysans. Ce que l'on entrevoit des sociétés urbaines donne à penser que dans les quartiers neufs des villes en croissance, les phénomènes d'immigration, des types de fortune où les biens mobiliers tenaient une place nettement plus large que dans tous les autres secteurs de la société, confèrent aux relations familiales une souplesse plus grande que partout ailleurs. Ce qui rendit ici plus nécessaires et plus fermes les fraternités artificielles et de compléments. Mais cette impression mériterait d'être contrôlée de très près. Et l'on n'oubliera pas que la séduction des modèles culturels aristocratiques fit s'instituer, dans les couches de la bourgeoisie qui accédaient à la richesse et qui, dès que possible, acquéraient de la terre, des structures de parenté, « lignages », « parages » ou « *consorteria* », établies, comme dans la chevalerie et de manière aussi rigoureuse, en fonction d'une filiation strictement patrilinéaire.

4. Depuis la fin du XIIIe siècle, dans les régions les plus favorisées, les archives des Etats et celles des notaires procurent des données numériques susceptibles d'éclairer, dans l'ensemble d'une population établie sur un espace déterminé, non plus les cadres juridiques ou les attitudes mentales, mais quelques aspects de la démographie familiale. Ce qu'il est permis d'attendre de ce genre de sources, un premier traitement statistique des indications contenues dans le *catasto* florentin de 1427-1428 le révèle⁽⁸⁾. En Toscane, à la campagne

(6) R. Fossier, *La terre et les hommes en Picardie jusqu'à la fin du XIIIe siècle*, Paris-Louvain, 1969, pp. 262-273.

(7) H. E. Hallam, *Some thirteenth century Censures*, dans *Economic History Review*, 1958.

(8) Etude en cours sous la direction de D. Herlihy et de M. Klappisch.

comme dans les villes, les familles sont, à cette date, presque toutes (la proportion est de 92,25% à Florence) des familles conjugales. On rencontre dans les villages des ménages plus amples, et qui généralement rassemblent sur l'héritage paternel des frères mariés. Mais en ville, les plus grandes « maisons » sont les maisons les plus riches (à Florence, la proportion des familles conjugales tombe à 77% dans les strates les plus fortunées). De fait, c'est bien en fonction de la richesse que s'établissent les différences les plus nettes. Parce que la survie de leurs enfants est mieux assurée, les foyers riches sont nettement plus peuplés (6 personnes à Florence, ou la moyenne s'établit à 3,8) ; les ascendants et les collatéraux y sont aussi plus nombreux ; plus forte également la proportion d'une part des hommes célibataires, d'autre part des femmes mariées, et plus marqué l'écart d'âge entre les époux. Le taux de masculinité enfin s'élève à mesure que l'on gravit la hiérarchie des fortunes (jusqu'à 158 à Florence, pour une moyenne de 116). De ces données statistiques peut partir, fondée notamment sur l'étude des registres des notaires, une analyse plus fine des rapports sociaux, au niveau des usages matrimoniaux et des coutumes successorales.

Telles sont quelques-unes des voies où des recherches déjà s'engagent. Dans leur poursuite, il importe assurément que méthodes et problématique s'établissent en fonction de ce fait d'évidence : l'étroite corrélation — éclatante dans la Toscane du XVe siècle, comme au XIe siècle aux environs de l'abbaye de Cluny, comme au XIIIe siècle dans les faubourgs des villes — entre l'histoire de la famille et celle de l'économie. C'est en fonction d'un patrimoine, qu'il soit constitué de terres, de pouvoirs ou de monnaie, que se disposent les relations de parenté, celles du moins que les sources révèlent. Mais les structures familiales, les coutumes et les pratiques qui assurent leur survie, les représentations mentales qui prennent appui sur elles, interviennent à leur tour, de manière souvent indirecte mais toujours décisive, pour ralentir ou accélérer l'évolution des modes de production et de la hiérarchie des fortunes.

Georges DUBY

LES NOMADES ET LES VILLES⁽¹⁾

ORIGINE DE LA SEDENTARISATION ET DE L'URBANISATION DU PEUPLE TURC

A propos des Scythes, qui furent historiquement le « premier peuple de cavaliers », Hérodote rapporte : « Ils n'ont ni ville construite, ni place forte. Pour eux, tous archers-cavaliers, l'endroit où ils vont est leur maison. Ils n'ont pas de domicile fixe et, pour leur subsistance, dépendent des animaux domestiques et non de la culture. Leur seule demeure est leur roulotte ». D'autre part, Se-ma ts'ien note également à propos des *Hiong-nou* (Huns), qui furent historiquement les premiers nomades cavaliers de l'Asie orientale : « Ils se déplacent à la recherche de l'eau et de la verdure et n'ont ni ville forte, ni habitat permanent, ni agriculture ». A l'intérieur de l'ancien continent, non seulement sur les vastes steppes et les plateaux, mais aussi dans les prairies aux abords des déserts, les nomades vivaient en groupes composés d'un petit nombre de familles. Ils faisaient de la tente leur habitation et se déplaçaient séparément avec leurs animaux domestiques. Il n'est donc pas étonnant qu'ils ne construisirent pas de villes comme les peuples agriculteurs.

Toutefois, il serait exagéré de dire que les nomades ignoraient les techniques de construction. En effet, en dehors des tombes, il existait des camps et des maisons de bois et de terre sur les plateaux reculés de Mongolie au plus tard dès les II^e et III^e siècles avant J.-C., époque des *Hiong-nou*. Contrairement aux maisons qui révélèrent l'influence plus ou moins forte de l'architecture chinoise du temps, les camps sont suffisamment caractéristiques : ils sont entourés de remparts et de fossés ; à l'intérieur, il existe plusieurs habitations, un terrain libre assez spacieux, — vraisemblablement pour installer des tentes et abriter des animaux, — et des caves qui devaient servir de grenier. En outre, il semble que furent construites à la même époque des places fortes de plus grandes dimensions à fonctions politiques et religieuses que les Chinois n'hésitèrent pas à nommer « ville » (*tch'eng*). Les documents écrits et archéologiques nous apprennent qu'il en était à peu près de même pour les Scythes, les Sarmates, successeurs de ces derniers en Russie du sud, — tous les deux iraniens, — les *Ou-suen*, — peuple turcophone ? —, établi à l'ouest des *Hiong-nou*, aux environs du lac *Issik-köl* au sein des *Tien-chan* (Monts célestes) et d'autres encore.

Cependant, quelle que fut leur grandeur, on ne peut penser que ces camps retranchés et ces places fortes eurent le caractère de ville. A la fin du I^{er} siècle avant J.-C., sur les abords du Talas, dans la région de *Sémirétchiyé*, le *chan-yü*

(1) Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'une communication faite lors du *XIV^e Congrès International des sciences historiques*, à San Francisco en août 1975. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. (N.D.L.R.).

Tche-ki des *Hiong-nou* fit construire un château à triple remparts en utilisant chaque jour 500 hommes pendant deux ans. Ses dimensions devaient être importantes. Lorsque l'armée chinoise réduisit ce château, il est rapporté qu'il y eut plus de 1500 morts au combat, à commencer par le *chan-yü* lui-même, 145 prisonniers et, le nombre des soldats qui se rendirent dépassa 1000. Mais les Chinois ne considèrent pas ce château comme une ville forte. Les habitations n'y étaient pas resserrées. Ce n'était pas non plus un centre de commerce et d'artisanat. La place fortifiée, construite par le *chan-yü* dans un but seulement politique et militaire, ne pouvait pas être une ville au sens propre du mot.

Or, le philosophe historien arabe Ibn-Khaldoun écrit : « Campagne et désert (*badw*) sont les racines de la civilisation et les villes n'en sont qu'un sous-produit ». Il considère le territoire des agriculteurs et celui des nomades comme entier et reconnaît que dans l'évolution historique, il existe une continuité entre eux et les villes. Sur les étendues arides à l'ouest du massif central de l'Asie y compris le Pamir, d'une part le grand nombre d'oasis plus ou moins importantes où se développèrent agriculture, commerce et artisanat et d'autre part les territoires des nomades s'interpénétrèrent de sorte que les deux sociétés, agricole et nomade, s'entremêlèrent nécessairement. Dans ces conditions, des liens étroits entre les nomades et les villes n'ont jamais cessé d'exister. Cependant, le schéma de l'auteur arabe ne peut être valable pour l'Asie orientale où les territoires nordiques des nomades sont nettement séparés des territoires méridionaux des agriculteurs.

S'il en est ainsi, les villes qui prirent naissance au cours de l'histoire sur les territoires nordiques des nomades, s'étendant des plateaux de Mongolie à la plaine de la Russie du sud, ne peuvent qu'être dues à l'influence des sociétés agricoles du sud. Celle des Sogdiens, habitants iraniens de la Transoxiane (= *Sogd*), a été particulièrement importante ainsi que celle des habitants irano-ariens du bassin du Tarim et que celle des Iraniens de l'Iran proprement dite. Depuis l'effondrement de l'empire perse des Achéménides, elles furent presque toujours sous le joug de peuples étrangers, notamment de nomades, et subirent leur exploitation. Mais elles utilisèrent la puissance des nomades pour élargir leurs activités et établir un important réseau commercial. Ainsi, aux VI^e et VII^e siècles, à l'époque de l'empire des *T'ou-kioue* (Turcs anciens) qui couvrait l'est et l'ouest de l'Altaï et menaçait la Chine aussi bien que la Perse, les Sogdiens accrurent leurs activités. Ils construisirent des colonies et des centres commerciaux non seulement le long de la « Route de la soie » mais aussi un peu partout dans l'empire des *T'ou-kioue*. La création d'une nouvelle « Route de la soie », passant du nord de la chaîne des *Tien-chan*, en est le résultat. De fait, bien des villes établies sur cette voie, surtout celle de *Sémirétchiyé*, paraissent avoir été des colonies sogdiennes. La preuve en est que le pèlerin chinois Hiuan-tsang appelle « *Sogd* » la région qui s'étend du Talas jusqu'à Kesh au sud de Samarkand. Quoique les Sogdiens furent renommés pour leur génie commercial, d'après ce pèlerin, « la moitié de ce peuple était composée d'agriculteurs et l'autre de commerçants ». Ceci donne une idée de l'importance des émigrants agriculteurs au moins dans la région de *Sémirétchiyé* qui n'est pas tellement éloignée de leur terre d'origine.

Les Sogdiens pénétrèrent en grand nombre parmi les *T'ou-kioe*, même parmi les *T'ou-kioe* orientaux en Mongolie, et y exercèrent une influence importante, non seulement économique et politique, mais aussi culturelle, comme le démontre l'inscription de Bugut qui remonte au début du VII^e siècle, soit à la première période de l'empire des *T'ou-kioe*. Cette inscription, nouvellement retrouvée et déchiffrée par des savants soviétiques, est complètement rédigée en langue sogdienne, malgré qu'elle soit un monument commémoratif des *qaghan* turcs. Elle est donc remarquablement différente des inscriptions de l'Orkhon, rédigées en chinois et en turc (avec l'écriture *T'ou-kioe*, souvent appelée runique, mais sans doute d'origine sogdienne) qui datent de la deuxième période de cet empire (première moitié du VIII^e siècle). Il est fort probable que les Sogdiens, qui jouèrent un rôle si important dans l'empire des *T'ou-kioe* orientaux, formèrent des agglomérations propres ayant le caractère de villes sur les plateaux de Mongolie. Toutefois, ce n'est qu'à l'époque de l'empire des Turcs *Ouighours*, qui remplacèrent les *T'ou-kioe* en Mongolie et en partie les *T'ou-kioe* occidentaux en Asie centrale vers le milieu du VIII^e siècle, qu'on est en état d'attester l'apparition de villes en Mongolie.

Après la perte de leur terre d'origine suite à la conquête des Arabes musulmans dans la première moitié du VIII^e siècle, les Sogdiens renforcèrent leurs activités dans l'est. Lors de la guerre civile de *Ngan lou-chan* (755-763), les *Ouighours* aidèrent les armées des *T'ang* et, pour cette raison même, ils reçurent, avec leurs agents sogdiens, le privilège de circuler librement à l'intérieur de la Chine et de séjourner longuement dans les villes chinoises, dont Lo-yang. Ceci leur donna une occasion magnifique de savourer le charme de la vie urbaine en Chine. Le résultat en fut énorme. A part le problème religieux qui sera traité plus loin, il suffira de citer ici à titre exemplatif le fait que les *Ouighours* furent les premiers nomades à adopter la coutume de boire du thé, coutume alors peu répandue en Chine même. C'est sans doute ainsi que naît chez eux la tendance à l'urbanisation. Nous sommes à même de confirmer l'existence de certaines villes au sein de l'empire des *Ouighours* par les inscriptions de Kara-Balgasun, — rédigées en turc, en chinois et en sogdien, — et par des documents historiques de la première moitié du IX^e siècle. En dehors de plusieurs « résidences de princesses » (*kong-tchou-tch'en*) des *T'ang*, épouses de *qaghans*, on ne pourrait citer que *Ordu-baliq*, capitale des *qaghans* des *Ouighours* (l'actuelle Kara-Balgasun), *Bay-baliq* (Fou-kouei-tch'en) sur le Sélenga, et, si nécessaire, Balasagun ou Guz-orda au bord du Tchou au *Sémirétchiyé*. Si l'on en juge par les ruines d'*Ordu-baliq*, le lieu avait certes l'aspect d'une formation urbaine dont le centre était occupé par les palais et le temple de Mani. On sait que les constructions de *Bay-baliq* furent exécutées par des Sogdiens et des Chinois. Il doit en être de même pour *Ordu-baliq*.

Ainsi, les Turcs de l'époque pré-islamique commencèrent à se familiariser à la vie urbaine, et même à montrer une tendance à l'urbanisation, sous l'influence des peuples agricoles du sud, entre autres sogdien et chinois. Par là même, les *T'ou-kioe* occidentaux, par exemple, renforcèrent leur contrôle et leur domination sur les habitants urbains des oasis de l'Asie centrale. Cependant leur siège principal restait encore dans les régions des nomades du nord, à l'époque des *T'ou-kioe*. Quoiqu'on pense généralement qu'ils subirent

l'influence du zoroastrisme, du bouddhisme, du christianisme, etc. à travers leurs contacts avec les Sogdiens et les Chinois, — surtout avec les premiers, — on n'en trouve pas de preuve convaincante, sauf dans le *Sémirétchiyé*. Tout ce que l'on sait, d'après les documents chinois d'ailleurs confirmés par l'inscription de Bugut, c'est que *T'o-pa* (Taspar), *qaghan* (572-581) des *T'ou-kioe* orientaux, se convertit au bouddhisme après avoir suivi l'enseignement d'un moine chinois et voulut construire un temple bouddhique dans son pays. Toutefois, de tels contacts furent sans doute passagers et restreints et la religion des *T'ou-kioe* resta toujours, semble-t-il, ce qu'on appelle en gros le chamanisme, commun aux peuples nomades de l'Altai.

Quoiqu'il en soit, d'après l'inscription de Kara-balgasun, le *qaghan* des *Ouighours* se convertit en 763 au manichéisme, pendant son séjour à Lo-yang, et, lorsqu'il rentra en Mongolie, il ramena des prêcheurs manichéens. A partir de ce moment-là, cette religion se répandit parmi les *Ouighours* au point de devenir leur religion nationale. Cela a été un phénomène d'évolution vers l'urbanisation, comme le démontre la constitution de leur capitale *Ordu-baliq*. Au milieu du IX^e siècle, la plupart des *Ouighours* émigrèrent vers l'ouest après l'écroulement de leur empire et s'établirent non seulement en territoires nomades mais aussi dans les oasis de l'Asie centrale de sorte que ces régions, entre autres le bassin du Tarim, subirent rapidement l'influence turque. Pour la formation du Turkistan, on peut avancer d'autres causes encore. Mais il est impossible de fermer les yeux sur l'orientation vers la sédentarisation, ou plutôt vers l'urbanisation, qu'on est en état de constater parmi les *Ouighours* dès avant la chute de leur empire.

Toutes les grandes religions sont nées dans les villes. La propagation d'une religion ne peut certes pas constituer la cause essentielle du phénomène d'urbanisation des nomades. Mais il n'en est pas moins certain qu'il existe une corrélation entre le facteur religieux et l'apparition des villes sur les terrains des nomades, comme en témoigne la construction de *Ordu-baliq*. On a bien raison de se demander comment.

Le nestorianisme était assez largement répandu parmi les tribus turco-mongoles au temps de Gengis khan et des édifices religieux tels que des églises, des chapelles et des tombeaux furent construits à Oronsum, centre des *Ongut*, en Mongolie intérieure alors que de telles constructions n'existaient pas chez les autres tribus chamanistes. Si l'on établit un monastère ou un séminaire dépendant de l'église et si l'on ouvre un marché aux jours de fête sur la place devant l'église, alors cette agglomération prend déjà le caractère d'une ville. La conversion au lamaïsme des Mongols et des Kalmouks aux X^e et XVII^e siècles et la construction des temples lamaïstes en Mongolie et en Dzoungarie ont en effet joué un tel rôle. Dans les monastères habitaient de nombreux lamas ; des serfs cultivaient la terre des temples et des artisans s'occupaient des travaux de construction. Les pèlerins lamaïstes et les lamas fourmillaient aux marchés qui s'ouvraient devant les temples. Ces agglomérations pouvaient être de véritables villes. De fait, les envoyés russes les appellent « villes » (*gorod*).

Ibn-Khaldoun qui a écrit, comme on l'a vu plus haut, « Campagne et désert sont les racines de la civilisation et les villes en sont le sous-produit »,

estime fortement les caractères propres aux nomades, tels que la franchise, le courage et le sens de la communauté. Mais, d'un autre côté, il traite ces derniers de « barbares » et pense qu'après avoir connu la vie urbaine, ces barbares aspirent à habiter dans les villes même si celles-ci sont pleines d'éléments de corruption, car c'est une nécessité historique. Cependant, cette observation ne sera correcte que pour les peuples nomades de l'Asie occidentale et l'Afrique du nord, où existe la continuité entre la vie nomade et la vie urbaine, et non pour l'Asie orientale. Ainsi, les Mongols Gengiskhanides, qui réussirent à conquérir pour la première fois, comme nomades, l'étendue entière de la Chine, agirent tout à fait à leur manière. D'après Ibn-Khaldoun, « Là où est la lance se trouve la nourriture. S'ils acquièrent le pouvoir suprême, ils s'adonnent totalement au pillage ». Malgré cela, ils ne parvinrent pas à s'installer définitivement en Chine. Après l'effondrement des *Yuan*, ils regagnèrent les plateaux de Mongolie, leurs terres d'origine, et retournèrent à la vie traditionnelle des nomades en dépit des aléas de ce retour en arrière. Il s'agit d'un cas très différent de celui des Tchagataïdes de l'Asie centrale et de celui des Ilkhanides de l'Iran, — mis à part les descendants de la Horde d'or de la Russie du sud, — qui continuèrent toujours à nomadiser. Dans les pays qui avaient subi la pénétration des peuples turcs, dont le fondement culturel était commun à celui des Mongols, ces derniers auraient abandonné assez facilement leurs caractères nomades au cours de la période de « turquisation ».

Une partie des *Ouighours*, émigrés vers l'ouest, s'établit à *Bish-baliq* et à *Khotcho* (respectivement Pei-ting et Kao-tchang) aux pieds nord et sud des *Tien-chan* orientaux. Ils conquièrent ensuite les oasis de la partie nord du bassin du Tarim, Koutcha y compris, ce que le regretté professeur T. Abe appelle « le Royaume des Ouighours d'ouest ». Selon lui, le domaine de ce royaume s'étendit au-delà du *Sémirétchiyé* jusqu'à *Màvârâ'n-nabr* (Transoxiane ou bien *Sogd*). Les *Ouighours* qui pratiquaient le manichéisme et montraient une tendance à la sédentarisation et à l'urbanisation, déjà quand ils étaient en Mongolie, se sédentarisèrent rapidement après leur émigration. La conséquence en fut que les habitants ariens ou iraniens, fixés depuis l'antiquité dans les oasis de l'Asie centrale, subirent une influence turque, ethnique et plus encore linguistique, ce qui donna lieu à la formation du Turkistan où « Pays des Turcs » (oriental ou chinois). En revanche, les *Ouighours* eux-mêmes, au contact de la culture des autochtones, en vinrent à adopter le nestorianisme et le bouddhisme, aux dépens du manichéisme.

Entre-temps, vers le milieu du Xe siècle, la première dynastie turque musulmane de l'Asie centrale prit naissance avec deux centres de gravité : Balasagun au *Sémirétchiyé* et Kashgar dans le bassin du Tarim. C'est ce qui est connu sous le nom des Kara-khanides ou des Ilekkhanides. Si l'on accepte l'opinion du professeur Abe, l'origine de cette dynastie doit être attribuée aux *Ouighours*. Même si l'on ne partage pas son opinion, puisqu'on sait qu'un détachement d'*Ouighours* s'avança jusqu'au *Sémirétchiyé*, il n'y a pas de grande difficulté à reconnaître l'origine *Ouighour* des Kara-khanides. Le fait que, à part le vocabulaire, on ne voit pas de différence entre la langue *Ouighour* et celle des Turcs Kara-khanides vient appuyer l'hypothèse concernant l'origine *Ouighour* des Kara-khanides que le professeur Abe a essayé de soutenir le plus

énergiquement. Simplement, étant donné que la sédentarisation ou l'urbanisation des *Ouighours* aurait pu motiver le même mouvement parmi d'autres tribus turques nomades, on n'est pas en état de nier résolument l'opinion selon laquelle les Kara-khanides auraient pu être d'origine mixte. Il est très probable que, même si la famille royale fut issue des *Ouighours*, les classes supérieures comprenaient divers éléments turcs. Sans aller plus loin, revenons au rôle des Turcs Kara-khanides.

Les Turcs Kara-Khanides qui étendirent au cours du XI^e siècle leur domaine dans le bassin du Tarim au détriment des *Ouighours* païens et qui déterminèrent la formation du Turkistan oriental, occupèrent à la fin du Xe siècle *Mâvârâ'n-nabr*, profitant de l'affaiblissement des Sassanides, dynastie iranienne musulmane de cette région. Celle-ci, interdite aux Turcs païens depuis la conquête des Arabes musulmans, fut alors grande ouverte à la poussée des Turcs convertis à l'Islam et, avec la venue par vagues successives des Turcs *Oghuz* (Turcomans), le Turkistan occidental se forma. Et les tribus *Oghuz* qui firent de cette région leur lieu de passage, en particulier les Turcs Seljukides et les Ottomans, émigrèrent les uns après les autres vers le sud-ouest, autour du centre du monde musulman. De là l'augmentation visible des éléments turcs à l'intérieur du monde musulman et la turquisation, aussi bien que l'islamisation presque complète de l'Asie mineure.

On peut ainsi présumer qu'il existait un rapport étroit entre la sédentarisation ou l'urbanisation des Turcs nomades et l'Islam. V.V. Bartold, éminent savant soviétique, est d'avis que l'islamisation des Turcs nomades serait moins liée aux « guerres saintes » (*jihad* ou *gazat*) qu'aux activités commerciales des marchands musulmans de *Mâvârâ'n-nabr*, héritiers incontestés des Sogdiens préislamiques ; ensuite, il estime que le prosélytisme des mystiques musulmans, en particulier celui des Soufis ou des derviches, est étroitement lié aux causes précédentes et il attribue enfin un rôle important d'une part au charme de l'Islam qui représentait sans doute la plus haute civilisation aux yeux des Turcs nomades et d'autre part aux villes musulmanes qui incarnaient cette civilisation. Si l'on comprend bien le caractère urbain de l'Islam, on ne pourra pas ne pas tomber d'accord avec cet illustre savant.

On appelle souvent l'Islam la « religion du désert ». Mais c'est évidemment une appellation erronée. En plus du fait que l'Islam a pris naissance dans les « villes saintes », les premiers croyants qui soutinrent véritablement le Prophète étaient des habitants des villes. Les nomades arabes (bédouins) se rangèrent seulement du côté du camp le plus avantageux. A la période de la grande conquête, les nomades arabes s'engagèrent dans les armées musulmanes en vue de se procurer du butin. C'est là leur caractère essentiel. L'Islam, qui attache plus d'importance aux comportements usuels de la communauté qu'à la foi personnelle et à l'établissement de l'organisation politique qu'au salut des âmes, est pratiqué très rigoureusement dans les villes, moins dans les campagnes et moins encore parmi les nomades. Cela suffit à prouver que l'Islam est une religion entièrement urbaine.

Il est peu probable que cette analyse soit généralement acceptée par les Arabes. Mais Ibn-Khaldoun fait la distinction entre la « civilisation » (*umran*)

et la « culture » (*hadara*) particulière aux villes. La première signifie originellement « terre cultivable », « population », etc., et la deuxième « vie dans la ville ». Or, en langue turque ottomane, on se sert du mot *medeniyet* pour la civilisation et de celui de *kültür* pour la culture, depuis la première moitié du XIX^e siècle. Le mot *medeniyet* (en arabe *madaniyat*) provient de la même racine que *madinat* (ville) et son sens est à peu près identique à celui de *hadara* mentionné plus haut. Il faut comprendre que ce fait linguistique reflète la conception traditionnelle des Turcs nomades qui considéraient la ville comme le centre de la civilisation. Les Turcs, qui ne possédaient pas de mot pour désigner la « civilisation raffinée de la ville », bref la « culture », empruntèrent le terme au français. Ce qui montre qu'au début ils vivaient, à la différence des Arabes, dans des territoires tout à fait isolés des villes.

On suppose difficilement que les Turcs nomades, qui considéraient les cultivateurs comme des esclaves, s'engagèrent volontiers dans l'agriculture, même quand ils vinrent s'établir dans les territoires agricoles de l'Asie centrale et occidentale. Tant qu'ils le purent, ils conservèrent la vie de nomade. Mais lorsqu'ils se firent conquérants, les Turcs, et notamment les membres des classes supérieures, s'urbanisèrent assez facilement. Pour se procurer des profits terrestres et être en même temps des musulmans dévoués, ils ne demandèrent pas mieux que de s'installer dans les villes. Les Ottomans, qui auraient perfectionné, — dit-on, — le système politique de l'Etat islamique, attachèrent de l'importance à l'administration urbaine, à la construction de *cami* (mosquées), de *medrese* (écoles), de *haman* (bains publics), de *hastane* (hôpitaux), de *kervan-sarai* (caravansérails), etc. qui formaient ensemble une « communauté de mosquée » (*küllüye*) à fonctions religieuses et sociales. Là, on est à même de voir que leur urbanisation n'était autre chose que leur réelle islamisation. L'existence des villes musulmanes favorisa la conversion et la sédentarisation des Turcs nomades. Ce peuple devenu fidèle, croyant à l'Islam, rendit à son tour un grand service à la civilisation musulmane en construisant des villes et des « communautés de mosquées » dans les villes.

Akira HANEDA,
Japon.

L'AFRIQUE ET L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

La rencontre d'Esneux⁽¹⁾ a pour objet l'examen des développements récents de la connaissance et de la recherche historiques, dans la perspective d'une défense et illustration de l'histoire dans l'ensemble des sciences humaines, au service de la formation historique dans l'enseignement.

C'est l'histoire de l'Afrique noire qui personnellement me retient et, tant du point de vue des connaissances acquises que de celui des méthodes par lesquelles elles ont été acquises, cette histoire illustre au mieux l'avènement très récent de ce qu'on pourrait appeler, pour rendre sensible la mutation accomplie, « l'histoire des peuples sans histoire ». De l'ensemble du passé humain, la scène historique publique ne montrait jusqu'ici que les sociétés occidentales et, à côté d'elles, avec un statut ambigu, des « civilisations » sélectionnées comme « grandes ». Voilà qu'aujourd'hui la recherche historique reconnue, instituée, éclaire toujours plus largement et plus profondément le passé de l'Afrique noire — entre autres —, y reconnaît « de l'histoire » et « des civilisations ». Ainsi, c'était donc possible ! Ainsi, c'est donc instructif ! Voilà qui concerne certainement notre réunion d'aujourd'hui.

Il serait, d'ailleurs, important de prendre conscience des raisons et des ressorts de cette longue ignorance de l'histoire africaine d'une part, de son essor récent et de sa consommation aujourd'hui d'autre part. Mais j'irai tout de suite à notre propos et, pour ce faire, je suivrai, inégalement, deux lignes de réflexion :

- les moyens et les démarches de ce nouveau secteur de l'histoire,
- les intérêts et les apports de la connaissance du passé africain.

Pas d'histoire sans documents. Mais aussi pas d'histoire sans idées : sans une activité intellectuelle qui non seulement sache lire et critiquer les documents mais qui les reconnaisse comme tels, les cherche et les trouve, pose des questions directrices, organise les données, construise les fameux « faits », augmente et mette au jour le principe du mouvement des sociétés... — contentons-nous ici de considérer des « problématiques », mot laid mais commode et nécessaire qui désigne une partie au moins de cette activité. Pas d'histoire, bien sûr, qui ne mêle très intimement l'un et l'autre ingrédient. On s'est rendu compte, aujourd'hui, qu'il y a des documents pour faire l'histoire africaine, du même pas que l'on a, aujourd'hui, à son sujet, tout un grouillement de questions à poser — de questions directrices, élaborées, pas seulement de curiosités qui en sont la condition nécessaire mais insuffisante.

(1) Séminaire résidentiel tenu au Rond Chêne les 25, 26 et 27 novembre 1974, sous les auspices du Ministère de l'Éducation nationale.

Dans les sources, il faut distinguer ici comme ailleurs celles qui émanent de la communication des hommes entre eux, donc parlantes, chaudes d'un discours humain, déjà interprétatives et, heureusement, subjectives, et celles qui n'émanent pas de cette communication, tout ce à quoi l'historien reconnaît, par son observation, son enquête et son raisonnement, valeur de signe, d'indice, de témoignage et qui sont, quant à elles, tout aussi heureusement, neutres et taciturnes. Voyons d'abord les premières.

On savait depuis longtemps qu'il existait des sources écrites européennes — récits de voyage, textes des pratiques coloniales, commerçantes, missionnaires... — qui parlaient de l'Afrique passée. Et on les avait déjà quelque peu exploitées. Le progrès récent, ici, est venu à la fois d'une extension considérable des dépouillements et des enquêtes, et d'une lecture critique beaucoup plus attentive aux conditions culturelles et sociales de production de ces sources, lecture qui dépasse aussi bien leur reprise trop simple, trop naïve, trop directe que la constatation trop générale de leur affiliation colonialiste. Les œuvres des voyageurs et géographes musulmans médiévaux sont, également, plus attentivement lues. Et les sources écrites d'origine africaine qui, sans être la règle, sont plus que l'exception, sont aujourd'hui largement reconnues — ce sont surtout des textes en arabe, ou en peul ou haoussa en écriture arabe pour l'Afrique occidentale et l'ensemble du Soudan, des textes arabes ou swahili en écriture arabe pour l'Afrique orientale, des textes en guère et en amharique pour l'Ethiopie et, récemment le plus souvent, des textes en langues européennes ou parfois en langues africaines écrites en caractères européens.

Mais la novation décisive est venue du recours, enfin largement pratiqué et enfin critique, aux traditions orales. Réputer les sociétés africaines précoloniales comme « sociétés sans écriture », trait négatif, mention d'une absence, ne décrit pas les ressorts de leur perpétuation, de leurs entreprises et de leurs discours. Porter attention au contraire aux techniques de communication et d'entretien des savoirs et, par là, de continuité sociale, qui rendaient ces sociétés « fonctionnelles » comme toute autre, c'est, en revanche, se donner les moyens d'évaluer comment et combien ce qui est transmis par la bouche et par la mémoire est susceptible d'être, pour l'historien, source documentaire. Les sources orales, qui n'ont pas les lacunes géographiques des sources écrites, ont avant tout l'intérêt fondamental de venir des peuples dont il s'agit de faire l'histoire. Elles sont, de nature, aussi variées que les sources écrites, elles ne constituent pas une catégorie simple. « Tradition orale » renvoie d'ailleurs à deux sortes de réalités : des « textes », de contenu, de contour, de forme délimités, traditions constituées, usitées dans des circonstances sociales définies qui les requièrent dans cet état, et que l'historien doit d'abord écouter, transcrire, étudier en respectant cet état, d'une part ; et d'autre part tout le contenu d'une mémoire collective diffuse, qui se transmet et s'utilise dans le flot de la vie sociale et dont l'enquête a provoqué la mobilisation et la cristallisation. La critique des traditions orales est « textuelle » ; elle est « sociologique » — puisqu'elles se conservent dans la tête et par la bouche des gens qui vivent en société, et seulement si la société y trouve un intérêt (au sens large), et que les conditionnements sociaux perdurent tout au long de la transmission — ; elle est « culturelle » — chaque société distingue et organise ses « genres », à ses types

de conscience, de représentation et d'expérience du passé, etc. La cause des sources orales est aujourd'hui largement gagnée, en principe et en pratique, dans le monde des historiens. La véritable faiblesse est ailleurs : c'est qu'aujourd'hui que la dignité de sources leur est reconnue et que les moyens méthodologiques de leur usage sont forgés, les traditions orales sont très largement altérées, ou évanouies, parce que l'ère coloniale et ses manipulations sociologiques ont désagrégé les conditions sociales de leur existence, et parce que les savoirs extérieurs écrits, leurs sanctions et leur prestige ont profondément remanié le contenu même des traditions suivantes. Il faut être conscient, à la fois, et de ces limitations drastiques et de cette contamination, et des progrès majeurs réalisés depuis vingt ans, et possibles encore dans un proche avenir, dans notre connaissance du passé africain, grâce à l'étude des sources orales.

Les sources qui n'émanent pas de la communication des hommes entre eux, ce sont d'abord les vestiges matériels, domaine de l'archéologie. Celle-ci, longtemps misérable et parcellaire en Afrique noire, a pris déjà plus d'étendue et d'exigences. Ses propositions déjà sont importantes, ses promesses immenses, eu égard à ses possibilités toujours croissantes et mieux maîtrisées, à l'ampleur des zones qui attendent encore ses enquêtes, à la profondeur chronologique qu'elle seule domine. Malgré son privilège éclatant, je n'en dirai pas plus sur elle. Outre les vestiges matériels, il y a enfin ce qui dans la vie sociale et culturelle d'aujourd'hui, ou d'hier, peut être considéré par l'historien comme un témoignage, un indice d'un état ou d'un fait antérieur ; dépasser en ce domaine l'impression, le sentiment, l'hypothèse de travail... pour en arriver à déclarer de véritables signes ou témoignages ayant pour eux la même force de conviction que des vestiges archéologiques suppose des analyses rigoureuses, des raisonnements élaborés, une prise suffisante sur la logique des phénomènes sociaux et culturels et sur leur mouvement, à la multiplicité des données liées entre elles... Les exemples de démarches vraiment fondées sont rares encore en ce domaine. Dans ces deux cas les sources ne « disent » rien ; c'est l'historien qui « lit », dans ceci ou cela, un signe, une preuve, par raisonnement. Ce n'est pas une infériorité sur les sources écrites ou orales (ou figurées...). Ce n'est pas une supériorité. C'est un autre registre, aussi nécessaire.

Quant aux problématiques, ces faisceaux de questions directrices qui orientent la récollecion des sources et leur lecture, les hypothèses de travail et les cadres d'exposition, les thèmes dominants de la recherche et les rubriques des manuels... bref, les façons renouvelées de penser et d'exposer l'histoire des hommes... elles viennent, *grosso modo*, de deux ou trois horizons. Il y a d'abord ce que les sources disponibles proposent elles-mêmes très explicitement — par exemple, la richesse des traditions orales africaines en données relatives aux migrations place ce thème en position majeure. Il y a ensuite, comme partout encore mais avec une intensité plus vive pour le passé de peuples dominés en lutte pour la réappropriation d'eux-mêmes, les problèmes lancés par le présent, le présent politique, économique, culturel — d'où des thèmes comme continuité et rupture coloniale, constitution historique du sous-développement, etc... Il y a enfin ce qui vient du mouvement des sciences sociales, et, moins que la discipline « histoire », mûre et vigoureuse en Europe mais ici fraîchement transplantée en un terrain nouveau qui le dépayse, c'est

l'ethnologie/anthropologie qui, malgré tous ses défauts, nourrit les problématiques historiennes, grâce à son siècle d'avance en ce domaine géographique, grâce à ses rajeunissements internes récents : l'étude historique des systèmes politiques africains, l'histoire économique du continent, sont aujourd'hui fortement lancées et portées par ce qu'on peut appeler anthropologie politique et anthropologie économique.

Historien, assuré que la recherche sur l'histoire de l'Afrique a les moyens d'avoir un bel avenir, je suis donc amené à défendre et illustrer l'histoire face aux autres sciences humaines d'une façon moins combative que reconnaissante. Certes, pendant longtemps, l'ethnologie fut une ethnologie « d'antiquaires », c'est-à-dire tout sauf historique. Ou, par ses écoles diffusionnistes et « historico-culturelles », elle proposa une pseudo-histoire, conjecturale, manieuse d'ombres et d'êtres idéaux, avec trop peu ou pas de rigueur. Ou, fonctionnaliste en diable, elle congédia l'histoire. Mais elle n'en reconnut pas moins le terrain, produisit descriptions, analyses, classements, concepts, dessina les acteurs... bref, construisit à sa façon un domaine que les historiens aujourd'hui ne reconstruisent pas du tout à partir de zéro ; ils s'y installent, avec ou sans grimaces, et l'utilisent. Et la contestation profonde, vigoureuse et nécessaire de cette anthropologie, elle est venue, avant même que les historiens ne s'en chargent, de l'intérieur, avec en particulier ce qu'on peut appeler l'anthropologie dynamique, soucieuse de rendre compte du mouvement des sociétés ; aujourd'hui même, maint jeune anthropologue fait directement de l'histoire. Quant aux tares idéologiques de l'ethnologie, la discipline « histoire », tout aussi occidentale sous sa forme académique et culturellement reçue, les partage, ou les porte en germe si son jeune âge seul ici l'en a davantage préservée. Par ailleurs, la pratique des sources orales et des sources inscrites dans la réalité sociale appelle des compétences qui définissent encore, dans les usages reçus, l'anthropologue plutôt que l'historien classique. En somme, l'histoire de l'Afrique se construit grâce à l'anthropologie passée, par des historiens et par maints anthropologues, contre une part importante de l'anthropologie, menaçant en même temps l'histoire trop classique. Les vrais fronts — méthodologiques, intellectuels, idéologiques... — sont à l'intérieur des disciplines, non de l'une à l'autre.

Cela dit, dans l'enseignement institué, dans les pratiques culturelles publiques, les clivages disciplinaires pèsent dur et lourd, et conservent des raisons d'être. Et puisqu'il faut en tenir compte, il est légitime de revenir à notre domaine d'historien, et puisqu'il existe désormais une vraie recherche historique appliquée à l'Afrique, de considérer quels sont ses apports et ses intérêts propres.

Occidental, parlant à des enseignants qui exercent en Occident, je ne traiterai pas de l'intérêt prioritaire de la connaissance du passé africain : celui qui vaut pour les Africains eux-mêmes de façon spécifique. Au moins faut-il commencer par bien le dire, tant la domination par l'Occident de la vie scientifique et culturelle d'une grosse partie du monde nous amène, même dans les démarches intellectuelles qui se veulent respectueuses des autres, à les manipuler, sous l'apparence neutre et innocente « d'objets d'étude », et à nous approprier ainsi de quelque façon ce qui prend sens d'abord par et pour eux. Cela

dit, la connaissance du passé de l'Afrique peut servir vigoureusement à l'éducation d'un non-Africain, et ce que je vais en dire vaut fondamentalement pour le passé des autres continents trop exclus jusqu'ici de l'histoire (l'histoire-discipline bien sûr !).

En premier lieu, on peut s'accorder à demander à l'étude de l'histoire, entre autres objectifs, une ouverture sur l'ensemble des expériences de l'humanité. Culturellement, il n'est plus admissible aujourd'hui de n'avoir qu'une appréhension trop partielle du monde. En exclure l'évolution du continent africain et les caractères originaux des civilisations négro-africaines imposerait une amputation grave à ce propos, et d'autant plus pernicieuse que ce domaine a été plus que d'autres encore victime de l'ignorance et de la méconnaissance.

La remarque ne vaut pas seulement pour la connaissance concrète de l'histoire concrète des sociétés, mais aussi pour la science sociale en général. Il faut en effet se dégriser du crédit — légitime, au reste — qu'on porte à ses progrès, pour prendre conscience du point auquel son développement conceptuel et théorique est resté provincial et sectoriel, donc gravement diminué, par ses références trop exclusives aux cas des sociétés et de l'histoire occidentales. L'Afrique noire, réservoir de formules socio-économiques et culturelles variées, peut apporter beaucoup au renouveau promis par un élargissement des perspectives.

Eu égard à l'enracinement et à la force d'idées reçues et de stéréotypes, l'étude de l'histoire africaine recèle aussi une vertu éducative et hygiénique certaine. La remarque vise aussi bien les versions sophistiquées des milieux savants que les versions vulgaires courantes. L'idée d'une « société traditionnelle » immuable, uniforme et fruste, celles du fatalisme ou du retard opposés à l'esprit d'innovation ou à la civilisation/développement, celle des supériorités intrinsèques à l'héritage culturel occidental... peuvent voir leur empire au moins contesté par une observation attentive de l'histoire réelle des autres continents. On n'aura certes pas l'innocence de penser que seules des erreurs intellectuelles soutiennent ces représentations, et qu'il suffirait de montrer celles-là pour supprimer celles-ci. Encore est-il utile de peser dans ce sens.

On peut attendre enfin, d'une telle étude, une meilleure perception des situations présentes : du Tiers Monde, du sous-développement et de ses rapports avec le développement. L'observation historique des pays appelés aujourd'hui Tiers Monde, l'habitude de les penser au long de quelques générations ou quelques siècles au moins — ou à partir de nos jours, en remontant —, peuvent aider à mieux mesurer la profondeur et l'efficacité d'héritages séculaires que le vernis d'une modernité occidentale, supposée adoptée et adaptée, supérieure et motrice, peut cacher. Elles peuvent inculquer les notions difficiles d'échelle temporelle, de continuité sociale, de dialectique du changement et de la continuité, face aux idées abusivement installées d'accélération de l'histoire et de dynamisme du modèle occidental. Elles peuvent détourner de juger de l'évolution actuelle du Tiers Monde dans les termes simplistes d'un combat entre « tradition » — une tradition univoque, télescopage de tout un passé ou même simple image inversée de ce qu'est l'Occident — et « modernité » — une modernité repérée à des signes et non à ses ressorts et à ses usages. Elles

peuvent, contre l'idéologie d'une grosse part de la littérature relative au développement, faire écarter d'une part l'idée que les sociétés exotiques doivent partir d'une sorte de « point zéro » en direction du ou des modèle(s) du développement (au lieu que le diagnostic de leur situation actuelle se fonde précisément sur l'effervescence d'héritages à dimensions multiples : récents, coloniaux, précoloniaux, eux-mêmes divers), et, d'autre part, faire refuser la vue d'un développement que quelqu'un d'autre apporte ou fait jaillir dans des sociétés perçues comme des objets (et non comme des sujets de leur histoire). Elles peuvent permettre encore de suivre la constitution du phénomène dit « sous-développement » au long d'une histoire plus ou moins longue de rapports inégaux et comme un fait nullement dissociable du développement de l'Occident.

Pour clore ces remarques, on peut, je crois, insister sur deux points.

Le premier concerne la formation à la recherche et la pratique de la recherche en ce domaine de l'histoire des « peuples sans histoire », et vaut, au second degré, pour qui utilise de deuxième main les travaux issus de cette recherche. C'est que l'historien conserve ici ce regard qui le définit et le distingue, mais qu'à ses caractères et démarches classiques il lui faut ajouter l'apprentissage d'un vocabulaire et d'une tradition intellectuelle anthropologiques, un élargissement à plusieurs dimensions de sa panoplie méthodologique, de ses goûts et de ses capacités comparatistes et, souvent, y gagner une préoccupation épistémologique plus délibérée.

Le second concerne le métier de professeur. Sur ces thèmes plus encore qu'ailleurs, l'exercice du métier scolaire ne peut se faire dans l'ignorance des autres modes de façonnement des savoirs et des mentalités. La connaissance des publics, de leurs conditionnements préalables, de leurs lignes de facilité et de résistance... s'impose. S'impose donc une bonne appréhension : de l'idéologie du développement, qui a remplacé aujourd'hui celle de la civilisation ; des usages de l'exotisme, à l'époque où trois semaines aux tropiques sont à la portée de tant de bourses, dans des conditions très artificielles où le contact direct a remplacé pour de nombreux Occidentaux la lecture d'un petit nombre d'explorateurs-médiateurs ; de la traduction de nos angoisses, insatisfactions et problèmes d'Occidentaux dans une curiosité très orientée vers les sociétés autres dans l'espace et le temps... Tout cela colore et remanie profondément l'impact réel de nos enseignements, et nous manquons cruellement de la capacité à bien l'évaluer ; au moins pouvons-nous commencer de tenter à le faire.

Henri MONIOT

SUGGESTIONS BIBLIOGRAPHIQUES

Des lectures d'histoire africaine :

- BALANDIER Georges, *La vie quotidienne au royaume de Kongo*, Paris, 1965.
- RANDLES W.G.L., *L'ancien royaume du Congo des origines à la fin du XIXe siècle*, Paris et La Haye, 1968.
- SAUTTER Gilles, *De l'Atlantique au fleuve Congo. Une géographie du sous-peuplement*, 2 vol., Paris, 1966.
- VANSINA Jan, *Les anciens royaumes de la savane*, Léopoldville (Kinshasa), 1965.
- BARRY Baubacar, *Le royaume du Waalo*, Paris, 1972.
- PERSON Yves, *Samori, une révolution dijula*, 2 vol. parus, Dakar, 1968.
- ROBERT Denise et Serge, DEVISSE Jean, *Tegdaoust I*, Paris, 1970.
- ... parmi tant d'autres possibles...

Deux études hors d'Afrique :

- DOUSSET Roselène, *Colonialisme et contradictions (Etude sur les causes socio-historiques de l'insurrection de 1878 en Nouvelle Calédonie)*, Paris, 1970.
- WACHTEL Nathan, *La vision des vaincus (les Indiens du Pérou devant la conquête espagnole)*.

Les traditions orales. Méthodologie, éditions de textes :

- VANSINA Jan, *De la tradition orale*, Tervuren, 1961.
- VANSINA Jan, *La légende du passé. Traditions orales du Burundi*, Tervuren, 1972.
- VIDAL Claudine, *Enquête sur le Rwanda traditionnel, conscience historique et traditions orales*, dans *Cahiers d'Etudes Africaines*, 1971, n° 44, p. 526-537.
- d'HERTEPELT Maurice et COUPEZ André, *La royauté sacrée de l'ancien Rwanda*, Tervuren, 1964.
- MEILLASSOUX Claude, *Histoire et institutions du Kafo de Barnako d'après la tradition des Niaré*, dans *Cahiers d'Etudes Africaines*, 1963, n° 14, p. 186-227.
- du même et alii, *Légende de la dispersion des Kusa (épopée seniaké)*, Daker, 1967.
- NIANE Djibril Tamsir, *Soundiata ou l'épopée mandiaque*, Paris, 1963.

Anthropologie, sociologie et histoire. Etudes de cas :

- BASTIDE Roger, *Les religions africaines au Brésil*, Paris, 1960.
- BALANDIER Georges, *Sociologie actuelle de l'Afrique noire*, Paris, 2e éd., 1963.

- BOURDIEU Pierre et SAYYAD Abdelmabk, *Le déracinement (la crise de l'agriculture traditionnelle en Algérie)*, Paris, 1964.
- MERCIER Paul, *Tradition, changement, histoire (les Somba du Dahomey septentrional)*, Paris, 1968.

Lectures générales :

- ABQ EL MALEK Anaasar, *La dialectique sociale*, Paris, 1972.
- AMIN Samir, *Le développement inégal*, Paris, 1973.
- BALANDIER Georges, *Sens et puissance*, Paris, 1971.
- BOURDIEU Pierre, *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, 1972.
- JAULIN Robert, *Gens du soi, gens de l'autre*, Paris, 1973.
- LEROI-GOURHAN André, *Le geste et la parole*, 2 vol., Paris, 1964 et 1965.
- RODINSON Martine, *Islam et capitalisme*, Paris, 1966.

L'ÉCOLE DES ANNALES ET LES PROBLÈMES ACTUELS DE L'HISTOIRE⁽¹⁾

Je voudrais tenter de situer l'Ecole des Annales dans l'évolution de la recherche historique et des Sciences en France depuis un demi-siècle. A-t-on le droit de parler d'une Ecole des Annales ? Par quoi se définit-elle ? Et surtout comment s'est-elle progressivement définie ? Il semble à cet égard qu'il soit nécessaire de distinguer une première étape « fondatrice » qui irait de la création de la revue à la fin des années 50, étape d'ouverture de l'histoire aux Sciences Sociales et une deuxième étape qui se développe aujourd'hui où, par une sorte de renversement des rôles, l'histoire propose par questionnements et confrontations son propre point de vue aux Sciences Sociales. Nous pourrions enfin tenter par quelques exemples d'esquisser l'avenir de l'histoire... et donc de l'Ecole des Annales.

Y a-t-il une Ecole des Annales ? « L'Ecole des Annales » est devenue célèbre, trop célèbre peut-être ; toutes les réputations sont faites en partie de légendes et de reconstructions imaginaires. On a donc présenté comme une entreprise organisée, dogmatique ce qui a été d'abord la rencontre et l'amitié de deux grands historiens, deux fortes personnalités, assez différentes l'une de l'autre : Lucien Febvre et Marc Bloch. Ce qui a été ensuite un groupe d'affinités, de tendances et d'humeurs historiques voisines. La situation de l'Ecole dans le monde scientifique s'est transformée avec les dimensions et l'audience de la revue. Au début : un petit réseau international, un groupe militant, marginal par rapport à l'Université et une revue à faible tirage. Aujourd'hui, la revue tire à 5.000 exemplaires : elle a plus de 4.000 abonnés dont la moitié d'étrangers répartis sur les cinq continents. « L'Ecole des Annales » est devenue illustre, reconnue sinon « établie » dans le milieu universitaire français. Pour de jeunes chercheurs, allemands, italiens, américains, japonais, qui s'intéressent aux problèmes historiographiques, elle devient aujourd'hui objet de recherche, voire sujet de thèse.

Le passage de la secte au courant établi n'a pu se faire sans un brassage et une diversification importants. Méfions-nous des étiquettes. La France — cela fait partie de l'héritage des « lumières », a le goût des écoles de pensée, terroristes et parisiennes, des modes intellectuelles qu'elle transforme aussitôt en produits d'exportation. L'Ecole des Annales n'est pas un courant exclusivement français : en Italie, en Espagne, en Belgique surtout, des « sous-familles » des Annales ont pris racine très tôt et rayonnent aujourd'hui. Le grand historien Henri Pirenne fut associé à la fondation et aux premiers pas de la revue. A sa suite J. Dhondt, R. de Roover, Charles Verlinden, Van der Wee etc. ont apporté aux « Annales » une précieuse et fidèle collaboration.

(1) Exposé présenté à l'occasion du séminaire résidentiel qui s'est tenu au Rond Chêne, à Esneux, les 25, 26 et 27 novembre 1974 sous les auspices du Ministère de l'Education nationale.

L'Ecole des Annales ne se confond pas non plus complètement avec la revue. Certains historiens dont l'apport a été capital dans le secteur de la recherche, que l'on peut définir comme le courant des « Annales » ont très peu écrit dans la revue. Ainsi, Ernest Labrousse qui a renouvelé l'histoire économique et sociale de la France moderne et suscité dans ce domaine tant de thèses importantes, n'a écrit qu'un article dans les *Annales*. Pour prendre la mesure de cette Ecole historique, il faut ajouter à la revue, les publications de la VIe Section de l'E.P.H.E. (2), les enquêtes, les thèses, les essais et d'autres collections où s'est exprimé le meilleur du renouveau historique.

Pas d'école dogmatique, pas de doctrine officielle et au départ deux tempéraments, peut-être même deux courants historiques différents. Un jeune philosophe marxiste vient de consacrer tout un ouvrage *Le Discours de l'Histoire* aux différents courants de l'Ecole des Annales. Sa démarche est contestable : Attentif aux problèmes théoriques de l'histoire, il s'est intéressé presque exclusivement aux « Préfaces » et aux articles méthodologiques. C'est un peu comme si l'on voulait analyser le génie de Corneille en se limitant à l'étude des préfaces de ses tragédies. Or comme les poètes ou les dramaturges, les historiens — qui sont presque toujours dans la formulation de mauvais théoriciens — placent leur pensée théorique à l'intérieur de leurs travaux, non dans leurs préfaces. Mais ce défaut mis à part, Gérard Mairat a fort bien montré que Lucien Febvre et Marc Bloch étaient à la source de deux courants parallèles mais nettement distincts. Chez Marc Bloch, une approche à base économique et sociale de l'histoire, assez structurée. Chez Lucien Febvre, la tentation d'une « histoire totale » à dominante culturelle. Il voit à juste titre une filiation Marc Bloch, Labrousse, Vilar et une filiation Febvre-Fernand Braudel. **Tendance** conviendrait mieux que **filiation**.

En examinant de plus près le champ des préférences délimité par l'Ecole des Annales, on découvrirait peut-être des oppositions encore plus surprenantes. Un des maîtres actuels de la sociologie française, historien de formation, me disait qu'à son avis, le vrai combat des *Annales* mené par Lucien Febvre ne visait pas tant l'histoire dite événementielle conceptualisée par Ch. Seignobos que l'approche mécaniste, type E. Labrousse. Selon lui, il y a deux types d'histoire : la première « mécaniste » dégage les bases socio-économiques sur lesquelles elle installe les comportements, les idéologies, les cultures, percevant entre les différents plans des interactions automatiques et permanentes. La seconde, plus subtile, moins systématique conçoit pour chaque plan un développement autonome : cheminement autonome du savoir, permanences des comportements culturels ec. ; cette conception plus proche de l'anthropologie serait celle de Lucien Febvre.

Pour en savoir plus, le mieux est de revenir aux origines, de voir comment l'Ecole des Annales s'est définie concrètement dans sa première période. La revue « Annales » fondée en 1929 fut conçue à ses débuts comme une revue de combat. Polémistes, Marc Bloch et Lucien Febvre l'étaient par tempérament et par conviction : contestataires dirait-on aujourd'hui. Ils contestaient l'histoire

(2) Ecole pratique des hautes études.

en place, l'école historique « sorbonarde » solidement attachée au dogme du **fait historique** et valorisaient à l'excès l'histoire politique. Dans une lettre au grand historien néerlandais Huizinga qu'il essayait d'attirer aux *Annales* Lucien Febvre explique que Marc Bloch et lui-même souhaitaient créer en France un peu l'équivalent de la *Vierteljahrschrift für Wirtschaft- und Sozialgeschichte* une revue essentiellement consacrée à l'histoire économique et sociale.

L'idée était de relancer l'histoire économique et sociale en France, de remplacer l'histoire des chefs, des rois, des généraux, des présidents du conseil ou même à la limite des leaders révolutionnaires, par une histoire des groupes sociaux, dans leur existence objective et dans la perception qu'ils ont d'eux-mêmes. De remplacer également l'étude des **événements** par l'étude des systèmes, des structures en transformation. « L'événement historique » selon Ch. Seignobos, est ce qui n'arrive qu'une fois. Ce qui définit l'objet historique pour les tenants de l'événementiel, c'est son caractère accidentel contingent. Identifier un **fait**, c'est d'abord l'isoler du reste. Il est donc tout aussi impensable d'assimiler la réalité historique à une réalité expérimentale, réitérable que de vouloir y effectuer des regroupements, des mises en série, des comparaisons.

Lucien Febvre n'aimait pas le mot « structure » qu'il trouvait trop abstrait et passablement absurde. Nous sommes pourtant tenté de dire qu'il appréhende la réalité historique comme une réalité **structurale** : non pas immuable, fermée sur elle-même, mais organisée dont le mouvement est à la fois de reproduction et d'usure. Fonctionnement d'une société, d'un Etat, d'un système de pensée ou de sensibilité ; la démarche est semblable. L'historien opère toujours sur des **ensembles**.

Cette tendance était-elle vraiment nouvelle en 1929 ? Je pense que la création des « Annales » a été pour la pensée historique plus un ressourcement qu'une innovation. Il s'agissait de renouer avec une longue tradition française déjà vivante au XVIII^e siècle, non chez Voltaire, chez l'auteur du « Siècle de Louis XIV » ou de « l'Essai sur les mœurs » mais chez Montesquieu et plus encore chez ceux qu'on appelle les « arithméticiens politiques », Vauban, Boisguilbert, Moheau, Quesnay, etc. Les fondateurs de la pensée démographique et économique avaient en commun une tendance à l'analyse statistique et globale. Leur attention se portait non aux événements, aux individus qui s'illustraient dans tel ou tel domaine, mais aux conditions socio-économiques du développement.

L'idée que les décisions qui font l'événement, qui font l'histoire, étaient soumises non à des forces obscures, mais à des forces de production, à des forces sociales parfaitement analysables, s'affirme longuement dans la première moitié du XIX^e siècle. Le véritable ancêtre de l'Ecole des Annales n'est pas Michelet mais Guizot. Pour lui l'histoire se confond avec le cheminement irrésistible du progrès. Le triomphe de la liberté et de la démocratie constituent la fin de l'histoire, mais une fin qui doit s'accomplir nécessairement à travers le développement des forces sociales et des ressources économiques. La fin de l'histoire c'est le triomphe de la bourgeoisie. Quand on met en perspective

Guizot et Marx, on s'aperçoit que le « manifeste » est pleinement de son temps et que sa théorie évolutionniste de l'histoire se situe tout à fait en aval de celle de Guizot. Marx n'arrête pas l'accomplissement de l'histoire au triomphe de la bourgeoisie. Il va plus loin, mais à partir d'un système de pensée analogue, c'est-à-dire une vision globale qui donne la priorité au jeu des forces socio-économiques, identifiant développement, transformations et progrès.

Ce courant historique s'ensevelit dans la deuxième moitié du XIXe siècle, sous l'effet d'un double phénomène : le déferlement du nationalisme et le triomphe des nationalités. L'histoire s'est sentie alors investie d'une mission de légitimation. Il fallait justifier la Nation et l'Etat (on assiste aujourd'hui dans les jeunes Etats du Tiers-Monde et dans certaines démocraties populaires, particulièrement attentives à renforcer l'identité nationale à une mobilisation analogue de l'histoire... et des historiens). D'où la priorité donnée à l'histoire politique (gouvernementale ou parlementaire) et le développement d'un discours historique de plus en plus idéologique. Parallèlement la recherche historique subit la contagion du scientisme : les historiens tentent de transposer dans leur discipline la notion de fait empirique : *le fait historique* est devenu une sorte d'entité objective, isolable et presque autonome que l'on ne peut pas certes produire expérimentalement ni observer au microscope, mais que l'on retrouve dans son conservatoire naturel : les textes. « Je veux des textes » aimait à répéter Fustel de Coulanges quand on lui proposait une hypothèse. Le texte est le microscope de l'historien.

Sous l'effet conjugué du nationalisme et du scientisme, on assiste ainsi dans le dernier tiers du XIXe siècle à un très net rétrécissement du champ de l'histoire ; avant tout à un repli sur l'histoire événementielle : l'histoire est un lieu où se déroulent des événements ; le travail de l'historien est d'en retrouver le contenu exact et d'en reconstituer la chaîne. Ce repli sur l'événementiel a considérablement appauvri la pensée historique. Appauvrissement au demeurant salutaire et peut-être nécessaire, car il a laissé le champ libre à d'autres disciplines ; il a permis l'essor des Sciences Sociales qui sont un peu « sorties des côtes » de l'histoire, à son insu et ont occupé le territoire qu'elle n'occupait plus. Comme l'histoire renonçait à penser globalement la société, il a fallu forger une sociologie. Comme elle renonçait à penser le développement économique, l'économie politique a pris en charge l'analyse des transformations et des fluctuations (courbes des prix par exemple). E. Durkheim, M. Mauss, F. Simiand furent les ingénieurs pionniers de ces territoires abandonnés par l'histoire.

Le travail de l'historien pour Lucien Febvre ne part pas d'un fonds d'archives mais d'un problème. L'une des premières tâches de l'Ecole des Annales fut de mettre les historiens à l'écoute de ces sciences nouvelles ; non pour les suivre, les copier, leur demander un supplément d'information, mais pour se nourrir de leur problématique et enrichir ainsi l'objet de l'histoire. L'enrichir d'abord dans l'espace. C'est la contribution de l'école géographique qui est une des sources ou plutôt un des premiers affluents des Annales. Cette école géographique de l'immédiat après-guerre, avec Demangeon, Max Sorre etc. a donné à toute une famille d'historiens, Lucien Febvre lui-même, Fernand Braudel, Pierre Vilar, la tentation d'intégrer à l'analyse historique l'organisa-

tion de l'espace, de penser ensemble dans leur relation dialectique l'espace et le temps. L'enrichir également en récupérant toute la réalité sociale. Il fallait aller du côté des groupes sociaux, s'arracher à l'histoire officielle, publique, regardée par tout le monde mais faite par une minorité, pour aborder l'histoire profonde, anonyme des groupes sociaux, l'histoire faite par tout le monde. Etudier l'histoire des groupes sociaux non seulement à travers leurs fonctions et leurs intérêts économiques, mais aussi dans leur manière de penser, d'imaginer et de sentir.

C'est l'histoire des mentalités, expression magique aujourd'hui, forgée par et pour les historiens. Expression ambiguë au demeurant. Le concept de « mentalités » n'est utilisé ni par les psychologues ni par les sociologues, ni par les ethnologues. Cette ambiguïté que Lucien Febvre n'a nullement cherché à dissiper, a quelque chose de fécond, car les mentalités collectives qui s'expriment à travers l'histoire ne sont réductibles ni à des processus purement intellectuels, ni à une pure et simple psychologie sociale. On a peut-être sous-estimé l'influence de la pensée ethnologique sur Lucien Febvre et Marc Bloch et à travers eux, sur toute l'Ecole des Annales. L'histoire culturelle, telle qu'elle est prise en compte par l'Ecole des Annales est différente à la fois de l'histoire intellectuelle, histoire des idées ou histoire de l'art, telle que l'avait conçue jusque là la tradition française et de la « *Kulturgeschichte* » allemande, histoire des « formes nobles » de la civilisation. C'est l'ensemble des comportements qui expriment à telle époque et dans telle société une structure (Lucien Febvre dirait un « outillage ») mentale particulière, mais qui se manifestent aussi bien dans la création intellectuelle, dans les gestes que dans les habitudes alimentaires.

A trop considérer les échappées, les directions nouvelles qui ont connu depuis un succès de mode impressionnant, on finirait par oublier la base même de cette remise à jour de la réflexion historique : l'étude des structures et des fluctuations économiques. Ici encore, plus qu'ailleurs, la démarche historique interroge le passé en fonction du présent. L'Ecole des Annales est née en même temps que la crise de 29. Dès 1930 la crise est présente dans la revue par une chronique régulière.

Pour les historiens, elle est non seulement l'occasion d'un retour à l'analyse économique, mais le concept-clé autour duquel va prendre consistance une contribution originale de l'histoire à la pensée économique : l'importance accordée aux fluctuations, aux mouvements des prix comme indicateurs des cycles de production et des mécanismes du marché. C'est le rôle joué entre autres par François Simiand qui fut à cet égard un inspirateur direct de l'Ecole des Annales. Se manifeste ainsi l'entrée tardive du marxisme dans la recherche historique.

On sait que le marxisme est resté pendant longtemps en France une idéologie étrangère un peu méprisée, aussi bien par les économistes que par les historiens. Son introduction tardive dans la pensée universitaire, facilitée par le traumatisme de la crise économique, fait qu'il a pénétré chez les historiens par son aspect analytique, c'est-à-dire la critique de l'économie politique et l'étude des fluctuations, beaucoup plus que par son aspect idéologique, comme la lutte des classes, l'affirmation d'un sens de l'histoire et la valorisation des

mouvements révolutionnaires. Cette contribution analytique du marxisme, à travers François Simiand et Ernest Labrousse propose une **lecture de base** de la réalité historique : pour chaque période, définir la tendance économique et voir dans un deuxième temps si cette tendance renforce ou atténue les tensions sociales. Dans chaque crise, distinguer les « gagnants et les perdants » pour reprendre la formule d'Ernest Labrousse. Il faut pour cela partir d'un observatoire limité et cohérent. Pour l'Ancien Régime, en l'absence de statistiques continues et valables de la production, c'est le mouvement des prix qui convenait le mieux. Cette démarche rigoureuse, devenue aujourd'hui passablement rituelle, a eu son manifeste : c'est *L'Esquisse du mouvement des prix et des revenus en France au XVIIIe siècle*, 2 vol., Paris, 1933 et *La crise de l'Economie française à la fin de l'Ancien Régime et au début de la Révolution*, Paris, 1944.

L'attention nouvelle portée à l'évolution économique n'a pas seulement élargi le champ de l'histoire, complété sa problématique. Elle a enrichi les méthodes; car à travers l'analyse économique, la statistique a révolutionné la recherche historique. D'abord en s'appliquant aux données les plus quantifiables, c'est-à-dire les indices économiques : indices de production (nombreux seulement à partir du XIXe siècle) ou données indirectes (prix, séries de dîmes etc.). L'histoire quantitative est passée très vite à des données et à des problèmes non strictement économiques. Par exemple, la démographie : la démographie historique a connu un essor remarquable dans les années 50 grâce aux travaux pionniers de Louis Henry et surtout de Pierre Goubert. Le grand article de P. Goubert sur les perspectives de la démographie historique, paru dans *les Annales*, eut un peu un rôle de manifeste.

La démographie historique est la lointaine héritière des « arithmétiques politiques » du XVIIIe siècle. Compter la population, c'est encore dégager les bases socio-économiques d'une époque, d'une société. Mais c'est aussi aller plus loin, car l'évolution d'une population, sa croissance ou sa non-croissance révèlent des aspects complexes du comportement collectif au-delà même des données et des forces objectives. Des techniques raffinées comme la « reconstitution des familles » permet de suivre l'évolution de la fécondité conjugale et de situer assez exactement l'apparition du contrôle des naissances. Or le passage d'une démographie prémalthusienne à une démographie malthusienne peut s'expliquer non seulement par une transformation des structures socio-économiques mais par une mutation culturelle, une modification des attitudes devant la vie. La statistique permet ainsi d'appréhender de manière plus cohérente un aspect de la réalité qui pouvait sembler à première vue non quantifiable.

Plus récemment, l'analyse statistique s'est étendue aux indicateurs culturels. Ce sont les études sur l'évolution de la production du livre, en particulier, les recherches faites sous la direction de François Furet sur le livre au XVIIIe siècle : on évalue à travers les inventaires de bibliothèques, les registres des privilèges ou des « permissions tacites » accordées par le roi, la ventilation des ouvrages par catégorie (droit, théologie, arts et lettres etc.) à telle ou telle époque : indice à la fois de production et de consommation littéraire. La statistique s'est étendue à la lexicologie, à divers aspects thématiques ou linguistiques : on mesure la fréquence de tel ou tel thème dans les dédicaces

de testaments pour définir l'attitude des milieux sociaux devant la mort (il faut citer ici en particulier le travail pionnier de Michel Vovelle), on compte même le poids des cierges, la courbe du poids des cierges commandés pour un enterrement indiquant telle tendance, tel investissement dans la mort ou à l'inverse tel désinvestissement et à travers cet indice le passage d'une conception religieuse à une conception laïque de la mort.

L'histoire quantitative semble vouée à une extension infinie. Elle peut aussi devenir une manie et l'alibi scientifique — nous pourrions dire « la blouse blanche » — de l'historien : la mesure peut tendre aussi à différer, sinon à remplacer, l'analyse et l'interprétation. Mais dans la plupart des cas, l'introduction de l'analyse statistique et de ses aspects les plus sophistiqués, par exemple l'analyse factorielle, ont eu pour fonction non de rendre « plus objective » l'analyse historique, mais de l'enrichir. La fréquence de tel ou tel phénomène indique son importance réelle et permet de passer du mythe à la réalité. Le rôle de l'historien n'est-il pas en tout premier lieu de distinguer le diagnostic social du simple préjugé ? Se méfier du sens commun et de tous les témoignages littéraires. Ainsi en démographie : quand on interrogeait les Français, et en particulier les gens âgés, pendant l'entre-deux-guerres, beaucoup avaient l'impression qu'il y avait trop d'enfants et que la surnatalité était la cause essentielle du chômage. Quand on fait le compte, on s'aperçoit que la France avait à cette époque le taux de croissance et le taux de fécondité le plus bas de son histoire. Il en est de même pour l'âge au mariage : à ne considérer que les témoignages littéraires pour les XVII^e et XVIII^e siècles, on en retire l'impression que les gens se mariaient très tôt. Les premiers dépouillements systématiques des registres paroissiaux ont révélé l'inverse : la moyenne d'âge était beaucoup plus élevée que maintenant ; 24-25 ans pour les femmes, 27-28 pour les hommes, mais ceci uniquement pour les classes populaires (c'est-à-dire 95 % de la population). L'élite, c'est-à-dire 5 %, affirme sa différence par des mariages précoces (en particulier les filles). Or nos sources littéraires ne parlent que de ces 5 % en faisant semblant de parler pour l'ensemble.

Pendant cette première étape — en gros jusqu'aux années 60 — le principe qui a guidé l'École des Annales et qui assure son unité, est que l'histoire ne peut se trouver qu'en se perdant ; l'histoire s'est renouvelée en allant vers les Sciences Sociales, non en se repliant sur l'historicisme et en s'enfermant dans sa spécificité. Les Annales ont milité pour le décroisement de toutes les disciplines, ce qui impliquait d'abord le décroisement de l'histoire. L'interdisciplinarité n'était pas un rêve de réconciliation générale, mais une manière d'élargir le savoir historique. Le danger d'une telle ouverture pour l'histoire, c'était d'éclater en une multitude de sous-disciplines, simples succursales des Sciences Sociales. Ces dernières se seraient assez facilement résignées à la disparition de l'histoire. Mais c'était compter sans certains traits irréductibles de la démarche historique : des méthodes particulières qui tiennent au fait qu'on ne peut traiter une réalité passée comme une réalité présente et un point de vue synthétique. Le changement qui est la dimension naturelle de l'histoire unifie la réalité.

Rien de ce qui concerne l'homme n'est en dehors du champ de l'histoire.

Certes l'Ecole des Annales n'a pas encore épuisé ce programme ambitieux, mais elle a considérablement élargi le domaine de l'histoire en y intégrant des sphères de l'activité humaine que l'on croyait réfractaires à l'histoire, données immuables et naturelles. Ce fut par exemple dans les années 50 les premières enquêtes sur la vie matérielle, en particulier l'histoire des habitudes et des régimes alimentaires. Il y a une histoire de l'alimentation comme il y a une histoire des guerres, mais chacune à son rythme. En s'élargissant, la recherche historique s'est habituée progressivement à une conception pluraliste des temps de l'histoire dont Fernand Braudel a proposé, dans un article célèbre, l'approche théorique la plus complète : non seulement il révélait derrière l'événementiel, le spectaculaire du « temps court », tous les aspects du milieu humain, lents à changer mais non immuables, tout l'encadrement matériel et mental de notre vie « prisons de la longue durée », mais il démontrait le mécanisme complexe du changement où plusieurs temporalités se télescopent, agissent l'une sur l'autre, s'additionnent ou s'annulent sans jamais renoncer à leur rythme autonome.

Où en est-on maintenant après plus de 40 ans d'existence des « Annales » ? Les Sciences Sociales sont devenues des sciences « établies ». Elles ont toutes leur langage, leur territoire, leur revue. Au moment de sa fondation, la revue « Annales » pouvait apparaître sans difficulté comme une revue interdisciplinaire, mais aujourd'hui la concurrence des revues spécialisées diminue son pouvoir d'attraction sur la production scientifique non directement historique. Du même coup, le renforcement institutionnel des Sciences Humaines a accru en histoire, la tendance au cloisonnement. De plus en plus, les historiens délimitent leur spécialité non seulement en fonction de la période qu'ils étudient mais des techniques qu'ils utilisent. On est historien économiste, historien démographe, historien des mentalités. A terme, il y a menace d'une certaine dissolution du savoir historique et de sa disparition en tant que savoir autonome. Et l'on voit déjà renaître le vieux démon du cloisonnement contre lequel Lucien Febvre et Marc Bloch étaient partis en guerre. Il faut donc reprendre « le combat par l'histoire ». Deux tâches essentielles s'imposent à cet effort de renouvellement : 1) **Enrichir les méthodes.** La statistique qui a représenté l'approche méthodologique la plus efficace des « premières Annales » fait place désormais à la notion de modèle (ou de structure) qui intègre à une analyse objective ce qui était rebelle à toute formulation mathématique. La notion de modèle permet en outre de mettre en contact les différents plans de l'histoire, d'éviter la perspective linéaire vers quoi tendait la méthode statistique. Une statistique se fait toujours sur une série homogène ; on dégagait une évolution économique, une évolution démographique, mais on négligeait parfois les interactions entre les phénomènes économiques et démographiques. Or ce qui permet d'expliquer une évolution démographique, c'est justement un ensemble de facteurs non démographiques, telle conjoncture extérieure, telle modification économique ou telle mutation culturelle.

La notion de modèle, héritée de l'anthropologie, permet de reconstituer l'ensemble du processus historique. On peut dégager par exemple un modèle de l'Ancien Régime à base démographique qui rend compte à la fois de la permanence et du changement. Modèle d'équilibre mais non modèle

stationnaire, où les crises et les phases de récupération dont les témoins n'ont retenu et transmis qu'une image de chaos, d'effroi, de violence ou d'expansion euphorique, s'articulent pour accomplir dans le long terme un cycle sans croissance véritable. Un système donc qui transcende à la fois l'économie, la société et l'Etat.

2) **Enrichir l'objet de l'histoire.** Et d'abord dans l'espace en régissant contre la tendance originelle et permanente de notre regard scientifique à l'eurocentrisme: C'est le sens de l'apparition dans la revue d'une nouvelle rubrique « l'Histoire sauf l'Europe ». Il faut se libérer de l'idée que l'Europe est le nombril de l'histoire, qu'elle a dirigé toute l'histoire du monde et que l'évolution de l'humanité ne peut être pensée qu'à travers elle. Toutes les théories du développement historique auxquelles nous avons l'habitude de nous référer, y compris le marxisme, ont projeté sur l'ensemble du monde le schéma d'évolution qu'a suivi l'Europe. Or, nous découvrons aujourd'hui, grâce là encore aux ouvertures de l'ethnologie, que les autres continents ont leur propre histoire, leur propre culture, leur propre type d'évolution. Cette déseuropéanisation de l'histoire à laquelle les « Annales » ont contribué s'est faite en partie sous la pression de la décolonisation. Elle a fini de détruire la mystique de l'évolution linéaire de l'histoire qui confondait évolution historique et évolution de l'Europe, au profit d'un relativisme extrêmement fécond.

L'enrichissement de l'objet de l'histoire va plus loin. A un premier stade, les « Annales » fixaient comme limite à la curiosité de l'historien la présence de l'homme. Aujourd'hui, les historiens à la suite d'E. Le Roy Ladurie qui dans la préface de son *Histoire du climat*, proposait le projet d'une histoire naturelle, abordent de plus en plus nettement une histoire dont l'homme n'est pas absent mais dont il n'est pas forcément le centre ou l'auteur. Cette préoccupation rejoint une tendance diffuse dans toutes les sciences humaines qui remet en cause l'anthropocentrisme sous-jacent à tous les types d'approches traditionnels. Un exemple seulement pour situer cet effort de renouvellement : on met l'accent aujourd'hui sur le rôle des déterminants climatiques et biologiques (comme le phénomène épidémique) dans l'histoire des sociétés. Certes l'histoire des épidémies n'est pas une histoire complètement involontaire et innocente ; quand les sociétés paralysées par certains blocages culturels sont incapables d'inventer le remède et surtout de l'appliquer à telle ou telle épidémie ; quand les contagions sociales dans des sociétés fortement inégalitaires, maintiennent toute une partie de la population dans un état de grande vulnérabilité biologique, les épidémies se révèlent nécessairement plus meurtrières. On peut donc rattacher l'histoire épidémique à une histoire plus classique, socio-culturelle ou socio-économique, une histoire dominée sinon contrôlée par l'homme. Mais on s'aperçoit très vite que l'élément décisif de l'histoire épidémique, l'évolution du phénomène microbien proprement dit échappent complètement à l'intervention de l'homme.

On s'est posé la question par exemple à propos de la Peste. Comment expliquer qu'après avoir ravagé l'Europe pendant plus de 4 siècles, la peste disparaît en Europe occidentale au début du XVIII^e siècle ? Une première

explication progressiste, rassurante, a mis en avant le progrès général de la société : progrès de la science, de la médecine, surtout progrès économiques. En réalité, le point de départ du changement semble se situer plus vraisemblablement chez les rats que chez les hommes ou du moins dans une modification du milieu microbien. Cet exemple ne doit pas nous conduire à ignorer l'homme, à l'exclure du développement historique, mais à cesser de le construire artificiellement, comme la source de toute intervention, de toute organisation donc de toute explication.

Cette nouvelle démarche n'est pas sans danger. Le danger serait d'aboutir — et on en a déjà fait le reproche à l'Ecole des Annales — à une histoire passive, une histoire déterminée par des forces inconscientes ou aveugles, et dans laquelle ne serait investi aucun sens, aucune volonté collective ou individuelle. Pierre Vilar a qualifié un jour la conception de l'histoire de Fernand Braudel « d'hypermatérialiste ». De fait, quand on avance dans ce livre merveilleux qu'est *La Méditerranée à l'époque de Philippe II* et qu'on passe progressivement des données structurelles à l'événementiel, on s'aperçoit que les événements (politique, diplomatique, batailles etc.) ne représentent qu'une pellicule de poussière à la surface des choses et n'ont aucune influence en profondeur sur le milieu méditerranéen.

On risque de retomber dans une histoire mécaniste. Lacune significative. Les « Annales » n'ont jamais pu intégrer l'histoire politique. Elles l'ont exclue au début pour réagir contre la tyrannie qu'elle exerçait sur le savoir historique. C'est pourquoi, l'histoire contemporaine tarde à assimiler l'esprit de la nouvelle école. Dans cette histoire proche, trop proche de nous, les événements politiques jouissent d'un prestige et d'un pouvoir de fascination particuliers dans la mesure où nous les rencontrons autant comme citoyens que comme historiens. Les catégories sont en apparence plus simples, alors qu'elles naissent en réalité en pleine subjectivité. Cl. Levi-Strauss, dans un chapitre de *La Pensée sauvage*, où il critique la conception de l'histoire de Sartre, dénonce l'impuissance de l'histoire politique à observer avec assez de distance la réalité pour en fournir une analyse objective. Si l'on étudie la période contemporaine, dit-il en substance, on voit assez bien où se situe la droite et la gauche. Si l'on passe à la Fronde, il est déjà beaucoup plus difficile de définir la gauche et la droite dans la France du XVII^e siècle. Si l'on en vient à l'époque de Clovis, ces catégories n'ont plus de sens. Le problème ne vient pas de ce que la droite et la gauche ne sont pas des catégories intéressantes et pertinentes, mais elles font trop partie de nos propres déterminantes. Nous croyons regarder la réalité à l'œil nu ; nous la regardons en réalité à travers les lunettes de notre époque.

L'impossibilité à se tenir à distance est-elle l'infirmité majeure des historiens de la politique contemporaine ? En fait, cette histoire souffre également de ne pas pouvoir cesser d'être une histoire officielle. L'histoire a été longtemps au service des princes et elle risque toujours de le redevenir, même si les princes ont changé. A l'origine, l'histoire propagande : et l'on finit par prendre ce qu'on voudrait faire croire aux gens pour la réalité des choses. On prend l'histoire d'une petite couche sociale de la population, la classe gouvernante, pour l'ensemble de la population, mais on reste incapable de définir le lien profond qui s'établit entre les décisions prises par quelques-uns et le



mouvement global, les intérêts des différents groupes sociaux, les enjeux d'une société. Les « Annales » n'ont pu encore réformer l'histoire politique, non parce qu'elle représente un secteur secondaire, bien au contraire, mais parce qu'elle ne dispose pas encore d'un dispositif conceptuel rigoureux. Les historiens ne sont pas encore arrivés à théoriser les formes objectives du pouvoir : comment il se répartit, comment il fonctionne, quels rapports s'établissent entre ceux qui sont investis et ceux qui investissent.

L'autre tâche future de l'histoire est à nos yeux d'assurer sa survie face aux Sciences Sociales. On annonçait la mort de l'histoire dans les années 50. Les Sciences Sociales, dans leur phase d'euphorie, affirmaient parfois que l'histoire n'avait plus de raison d'être, qu'elle correspondait à une période archéologique de leur propre savoir. Comme l'alchimie a cédé la place à la chimie, l'histoire céderait la place aux Sciences Sociales. Or, on constate aujourd'hui que l'histoire est plus vivante que jamais et que les Sciences Sociales sont presque toutes en proie à de profondes crises théoriques. Si elle survit et plutôt mieux que ses voisines, c'est qu'elle produit un savoir indispensable. Elle devra s'attacher dans l'avenir à justifier son utilité à la fois comme savoir propre et comme savoir synthétique. Les Sciences Sociales intègrent la dimension historique par l'analyse rétrospective. Les sociologues remontent un peu dans le temps — disons jusqu'au début du XXe siècle et souvent fort intelligemment. Leur contribution à l'histoire de la société contemporaine — je pense pour la France aux travaux de Pierre Bourdieu, Luc Boltanski, Michel Crozier, Alain Touraine, a été sans doute aussi féconde que celle des historiens. Mais outre que leurs recherches ne remontent pas très loin, elle ne s'exerce que dans les limites du découpage qu'ils ont opéré dans la réalité présente.

Or, il est plus facile d'isoler un aspect de la réalité présente qu'un aspect du passé. L'apport de l'histoire, science du changement, habituée à définir une conjoncture, une tendance à montrer les interactions et les dosages des différentes instances, se révèle là encore indispensable. Une évolution économique par exemple, n'est jamais pour l'historien un épisode d'économie pure. C'est en même temps un équilibre social, un système culturel, un comportement économique et son rôle est justement de voir comment se combinent les différents facteurs. Les anthropologues affirment parfois que le fonctionnement d'une société est réglé par les structures de parenté. Les historiens disent non ! Il y a des sociétés où la parenté détermine en grande partie les relations sociales, il y a des époques surtout où l'univers de la parenté est investi d'un fort pouvoir de socialisation. Mais à d'autres époques, ce pouvoir peut passer à l'Etat et aux relations extra-familiales. C'est le rôle de l'historien de montrer, en définissant à chaque fois la conjoncture que, si les divers niveaux de la réalité sociale ont une histoire parallèle, leur poids respectif varie. Le caractère synthétique du savoir historique le met en bonne place pour imposer prochainement une redéfinition de la science de l'homme, trop hâtivement morcelée. Si cette science de l'homme remplace un jour dans l'enseignement les vieilles humanités, l'histoire sera appelée, je pense, à y jouer un rôle important.

L'histoire peut être le pivot des nouvelles humanités. Notre culture change ; elle a été fondée sur le grec, le latin et la littérature. Ce qu'on

apprenait à travers la littérature; ce n'était pas uniquement le beau parler, mais la psychologie et les valeurs morales. Le cours de français était primordial parce qu'il avait une fonction culturelle et idéologique. Il devait nous inculquer un système de valeurs et un système de comportement. Ce type d'enseignement est révolu, car le code qu'il a mission de communiquer est de moins en moins capable de déchiffrer le monde qui nous entoure. Quand on ouvre la radio ou la télévision, on ne parle plus de littérature, mais le discours du journaliste est fait d'économie politique, de sociologie et de psychanalyse. Il utilise les sous-produits des Sciences humaines. Les nouvelles humanités vont se constituer à partir de ce *corpus*. L'histoire doit y intervenir pour permettre à l'enfant, à l'homme futur, d'analyser et de critiquer l'organisation de la société, de maîtriser les forces qui l'entourent.

Elle doit l'aider également à forger une éthique moderne non plus fondée sur l'universalisme classique mais sur la relativité et la reconnaissance de la pluralité des cultures. Qui mieux que l'histoire, habituée à circonscrire le changement, peut rendre familière cette notion? L'un des dangers qui menacent notre société, c'est que trop installée dans ses certitudes elle devienne incapable de concevoir et de supporter que d'autres sociétés puissent faire d'autres choix. Dans la société industrielle, formidable machine à produire, les hommes doivent non seulement produire, mais se dire qu'ils fabriquent leur bonheur et qu'ils agissent pour le progrès de l'humanité. L'une des retombées empoisonnées de l'enseignement généralisé, est que les gens sont de plus en plus convaincus du bon droit, de la supériorité et de l'universalité de leur culture. Plus le mode de vie s'uniformise, plus on le considère comme le seul possible : d'où le déferlement des intolérances et du racisme. On se demande pourquoi le racisme, condamné par près d'un siècle de cours d'instruction civique, est plus vivant que jamais. C'est parce que l'idéologie implicite de notre vie quotidienne annule l'inculcation scolaire. Le rôle de l'histoire, à mes yeux, est justement de montrer que notre société n'est pas l'apothéose d'une évolution historique, — il faut démystifier les certitudes dangereuses de l'idéologie du progrès, — mais une étape du développement historique et une forme de développement parmi d'autres. L'ethnologie peut jouer un rôle analogue. Mais l'histoire doublant le pluralisme spatial d'un pluralisme temporel doit conforter la tolérance, seule base possible d'une nouvelle éthique de l'homme.

André BURGUIÈRE

INFORMATION PEDAGOGIQUE

LE CONCEPT DE TEMPS DANS L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE

(2e partie)

Il y a certainement quelque chose d'artificiel à décomposer les processus qui produisent conjointement l'acquisition d'un concept global. Mais, on l'a vu, dans le cahier précédent, le concept de **temps historique** est un concept complexe et nous croyons qu'une telle analyse pourra contribuer à jeter un peu de clarté sur cette question.

1. LE RECU

Ainsi, le **Recul** implique que la démarche psychologique du « retour en arrière » soit familière. On comprend dès lors qu'elle soit étrangère aux jeunes enfants qui sont essentiellement projetés dans le futur prochain. On peut également avancer que cette attitude psychologique n'est pas développée également chez chacun et qu'elle apparaît à des stades divers du développement à cause, vraisemblablement, des influences variées du milieu familial (culte des ancêtres plus ou moins développé), du milieu social (attachement à des valeurs anciennes ou nouvelles)⁽¹⁾, ou plus simplement de l'endroit habité (vieille région remplie de vestiges des siècles passés ou région neuve dont l'« histoire » ne remonte pas à 50 ans). Il se pourrait même que la technique cinématographique du « flash back » contribue à développer l'attitude mentale du retour en arrière⁽²⁾.

Le **Recul** implique également que l'on maîtrise l'opération intellectuelle qui permet de représenter symboliquement le temps. Jean Pucelle résume très bien les difficultés que comporte la mesure du temps. « Quand on croit mesurer du temps, c'est toujours de l'espace qu'on mesure »⁽³⁾. C'est pourquoi il faut faire appel aux calendriers, aux lignes du temps, pour se représenter les temps passés. Il est clair, que cette opération artificielle ne peut suppléer à l'expérience du vécu, i.e. du retour en matière effectué par un individu sur sa propre durée. Les notions de siècles, de millénaires ne s'expérimentent pas. Elles se conçoivent seulement. Mais une fois admis cet artifice théorique, on peut en préciser l'utilité pour symboliser le recul. De nombreuses expériences⁽⁴⁾ ont montré que ces représentations symboliques étaient accessibles à de jeunes écoliers à la condition d'être présentées sous formes de dessins (série de

(1) Dans son enquête sur l'éducation civique au Canada, A.B. Hodgetts a découvert que le sens historique était plus développé chez les Canadiens francophones que chez les anglophones et qu'ils étaient davantage attachés à des valeurs du passé. Voir *Quelle culture ? Quel héritage ?*, Toronto, 1968, ch. 22, pp. 20-39.

(2) Cette expérience serait intéressante à vérifier.

(3) Jean PUCELLE, *op. cit.*, p. 37.

(4) Ralph C. PRESTON, *Teaching Social Studies in the Elementary school*, New York, Holt, Rinehart & Winston, 1961. Voir Ch. 9 : *Units emphasizing the Past*, pp. 214-247.

dessins successifs). D'autres expériences⁽⁵⁾ ont démontré que les représentations très abstraites telles que les lignes, étaient comprises, même d'enfants retardés intellectuellement, à la condition de concerner les durées expérimentales (telles qu'une journée, une semaine, un mois, un an, la vie d'un individu, le XXe siècle). Quoi qu'il en soit, il semble prématuré, dans l'état actuel des recherches, de proposer un âge donné pour la compréhension de la représentation symbolique du temps par une ligne. Cette compréhension dépend de l'habileté à décoder des symboles abstraits et, très probablement, du contexte pédagogique dans lequel le procédé est utilisé. De toutes manières, il est certain qu'une ligne du temps conçue et construite *par* l'élève sera pédagogiquement plus efficace qu'une ligne du temps présentée à l'élève. Si comprendre c'est « structurer le réel », la *construction* d'une ligne du temps sera un moyen, parmi d'autres, d'approfondir un aspect du concept de **temps historique**.

La construction de lignes du temps devient encore plus problématique si on l'applique à la représentation des époques les plus reculées. En effet, les débuts de l'ère historique, quand on les considère du point de vue de l'origine de l'homme ou même de l'apparition de la vie sur la terre, supposent qu'on se situe à une échelle différente de celle qui peut représenter les durées historiques. Les mécanismes intellectuels par lesquels on tente de se représenter les durées très longues, comme les milliard d'années par exemple, semblent analogues à ceux qui permettent de représenter des durées vécues et les durées historiques. Mais la question n'est pas claire de savoir si ces artifices permettent de *comprendre* vraiment les temps les plus reculés.

D'ailleurs, cela supposerait que le temps lui-même est homogène et continu. Mais ce n'est pas le cas. « En réalité on se borne à admettre que les mêmes causes mettent le même temps à produire les mêmes effets, ou plutôt, qu'elles mettent à peu près le même temps à produire à peu près les mêmes effets. Mais ce n'est encore qu'une supposition. La notion d'un temps homogène est donc une création de l'esprit et nous n'avons aucun moyen de prouver qu'elle correspond à la réalité. Nous observons seulement les règles pratiques les plus commodes pour que nos instruments et nos calculs soient efficaces »⁽⁶⁾. C'est un peu comme le concept spatial d'année-lumière. L'intelligibilité de ces notions pose des problèmes spécifiques qui n'ont pas été étudiés systématiquement. On se contente d'assurer que la représentation graphique résout le problème. Mais il n'y a rien de moins certain. Heureusement, les problèmes techniques que pose la mesure des époques reculées sont remplis de questions passionnantes (recherches géologiques et archéologiques, technique de datation par le carbone 14, détection de sites anciens par la photographie aérienne, etc.) de sorte que la compréhension du **recul** de l'histoire terrestre et humaine peut se satisfaire de ces approximations : l'intérêt même des techniques de datation fait oublier que l'objet lui-même, i.e. le **recul** du temps n'est pas atteint.

(5) Pierre FERLAND, *Le développement de la notion de temps par la construction de lignes du temps chez les élèves exceptionnels du cours secondaire*. Expérience faite à Sherbrooke à l'hiver 1974 pour le cours de *Didactique de l'histoire* donné par M. Johnson.

(6) Jean PUCELLE, *op. cit.*, p. 9.

De toutes manières, le **recul**, avec ses supports spécifiques que sont la démarche psychologique du retour en arrière et la représentation symbolique par des espaces ne représente qu'un seul aspect du concept complexe de **temps historiques**. Cette démarche psychologique et cette symbolisation devront être entourées de nombreuses autres opérations intellectuelles ou affectives pour que la maturation du **temps historique** soit effective. La chronologie, entre autre, devra également être maîtrisée.

2. LA CHRONOLOGIE (SITUATION DANS LE PASSE)

Ainsi, avoir la notion de **temps historique** c'est également pouvoir se situer dans le passé et mettre les nombreux éléments du passé en relation temporelle les uns avec les autres. Cette habileté suppose un certain nombre de pré-requis. Tout d'abord, elle implique qu'on se reconnaît dans le système de datation actuel, voire dans les chronologies diverses et qu'on comprend que « l'origine du calendrier chrétien n'est pas un point de rebroussement, mais une étape dans une direction inchangée »⁽⁷⁾. Ces connaissances, essentiellement abstraites et reliées à des concepts mathématiques assez avancés (concept de mille, concept de nombre positif et négatif, compréhension des mouvements astronomiques qui servent de base aux calculs du calendrier), ne sont accessibles qu'à des élèves qui ont atteint les stades supérieurs du développement de l'intelligence. De toute manière, certaines habiletés mécaniques, comme de faire des additions et des soustractions, ou de mémoriser des dates ne doivent pas leur nuire. Elles ne signifient pas que les élèves ont maîtrisé le concept de **chronologie**.

De fait, la rétention des dates a longtemps été identifiée comme le signe de la maîtrise du **temps historique**. L'histoire est encore une série de dates pour un grand nombre de personnes. Mais une date, en soi, ne signifie rien. « Ce qui importe, en effet, ce n'est pas qu'un événement ait eu lieu à telle date, ce qui importe c'est que l'événement ait eu lieu avant, ou après un autre ou en même temps qu'un autre »⁽⁸⁾. Ainsi, maîtriser le concept de **chronologie** signifie qu'on comprend les synchronismes, les successions, les convergences, les intervalles, les durées et qu'on peut même détecter les anachronismes. Tout cela implique des comparaisons, des associations et, surtout, la maîtrise de l'idée que le passé puisse être plus ou moins éloigné. En somme, une date n'a de sens que si elle est vivante.

Ici encore, il faut chercher un parallèle dans l'expérience vécue du temps. Chaque personne éprouve plus ou moins de difficulté à situer tel ou tel événement dans le cours de sa propre vie. Certaines personnes se réfèrent spontanément à des dates et obtiennent ainsi des repères objectifs pour déterminer l'époque. D'autres font plutôt référence à certains événements marquants qui servent de balises pour situer un fait passé : ces événements peuvent être personnels ou sociaux. « C'était avant mon mariage » dira l'un. « C'était après la guerre » dira l'autre. Enfin, quelques personnes éprouvent les plus grandes difficultés à se situer par rapport à leur propre expérience et commettent de

(7) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 9.

(8) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 53.

grossières erreurs en déterminant la situation temporelle d'un événement. Il semble donc plausible que les processus qui servent à dater un événement soient fort différents d'un individu à l'autre. A notre connaissance, ces processus n'ont pas été étudiés systématiquement.

Mais à supposer que ces processus soient connus, doit-on impliquer qu'ils puissent être transposés automatiquement dans l'évaluation des faits du passé ? Il nous semble plutôt que la même diversité devrait se retrouver dans l'appréciation relative du **temps historiques** (c'est-à-dire qu'on peut retrouver des gens qui se servent des dates, d'autres, d'un système de références à des hauts-faits de l'histoire et d'autres qui s'embrouillent aisément dans le dédale des faits passés) ; mais qu'il n'y aurait aucun parallélisme entre les habiletés à dater les événements de son expérience personnelle et l'habileté à se situer dans les différentes époques du passé. Tel savant spécialiste de l'Antiquité oublie tout ce qui concerne sa propre vie. Telle grand-mère identifie sans difficulté les naissances et les mariages de ses nombreux petits-enfants mais confond systématiquement les périodes du passé. Le **temps vécu** n'est pas le **temps conçu** et il ne semble donc pas y avoir continuité d'un niveau à l'autre.

Ce qu'il importe de retenir ici, c'est que l'un des moyens qui permettent de développer le sens de la **chronologie** est la manipulation des dates ou de points de repère privilégiés. Nous retrouvons donc ici la question des dates à laquelle nous avons associé la question des périodes. En fait, ce n'est pas par hasard que l'association dates-histoire a persisté si longtemps : mais la date est un signe et ne tient pas lieu de la chose signifiée. Il en est de même pour les divisions traditionnelles de l'histoire en périodes. « Toute coupure en histoire est évidemment factice », a écrit Henri Berr. « Rien ne finit, rien ne commence absolument. Il y a quelque chose d'absurde à délimiter une période par des dates rigoureuses. Fût-ce une révolution ou une mort, aucun événement ne rompt tous les fils avec le passé ou l'avenir »⁽⁹⁾. Cependant, comme l'explique si bien Reinhart, « des repères existent, dont chacun à sa valeur [...]. Il ne s'agit pas de choisir entre des dates, mais d'analyser leur signification, de chercher les critères de la périodisation »⁽¹⁰⁾. Le danger est d'ailleurs permanent que la référence à une période donnée ne soit que pure abstraction conceptuelle.

Il semble évident que la manipulation des dates et des périodes, instruments privilégiés de la **chronologie**, ne soit pas possible pour les enfants du niveau élémentaire. En fait, la **chronologie** représente l'aspect le plus difficile du concept de **temps historique**. Les études conduites en Angleterre par Sturt et Oakden en 1921 et reprises par Jahoda en 1960 démontrent « en particulier que autour de l'âge de 11 ans peut se situer un seuil dans le développement du concept de **temps historique** ; ce n'est qu'après cet âge, par exemple, que le passé devient différencié en périodes historiques variées »⁽¹¹⁾. De même, les travaux de Bradley ont montré que « ce n'est qu'après 11 ans que les 3/4 des enfants comprenaient les implications fondamentales d'une date historique »⁽¹²⁾.

(9) Cité par Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 16.

(10) *Ibid.*, p. 16.

(11) G. JAHODA, *Children's concepts of time and History*, dans *Educational Review*, vol. 15, 1963, cité par R.N. Hallam, *op. cit.*, p. 167.

(12) R.N. HALLAM, *op. cit.*, p. 167.

De toute manière, si on veut que la référence à une période ou à une date soit une opération intelligente, il faut que cette référence soit accompagnée d'un certain nombre de connaissances propres à animer cette date, cette période. Quelles sont donc ces connaissances ?

3. L'ÉVOCATION

C'est ici que l'**Evocation** entre en ligne de compte. En effet qu'est-ce qui peut le mieux « habiller » une date ou le nom d'une période que la référence à des images, à un contexte concret. C'est d'ailleurs à cette conclusion qu'étaient arrivés les auteurs de *L'enfant devant l'Histoire*. « La compréhension historique, expliquent-ils, s'appuie sur autre chose que sur le sentiment de la durée vécue. Elle s'appuie notamment sur des représentations spatiales symboliques (graphiques), sur des objets dont la structure est symbolique (manuels où l'histoire est racontée selon un ordre chronologique) ; elle s'appuie sur des méthodes, sur des moyens d'enseignements. Elle s'apprend : elle est une connaissance »⁽¹³⁾. Et la connaissance historique, plus que tout autre, a besoin d'être illustrée pour être intériorisée. Car qu'est-ce qu'une histoire sans images ? Les enfants et les adolescents d'aujourd'hui le comprennent plus que jamais, dans l'univers visuel qui est le leur, fait de bandes dessinées, de films et d'émissions de télévision.

L'ordre abstrait (**le temps conçu**) où se situe l'histoire a besoin d'être illuminé par des images (costumes, décors, armes, véhicules, maisons, œuvres d'art) pour prendre signification.

Au fond qu'est-ce qui permet de différencier des périodes sinon des allusions à des décors différents : temples de l'Antiquité, cathédrales gothiques, châteaux de la Renaissance, gratte-ciel contemporains ? Qu'est-ce que « comprendre les implications fondamentales d'une date historique », sinon se référer à tel ou tel personnage illustré de telle manière et impliqué dans une action concrète.

La référence visuelle, en histoire, semble tellement aller de soi, qu'on ne prend pas la peine de l'analyser. Et pourtant son dynamisme intellectuel est puissant, ainsi que son efficacité pédagogique — En effet, la référence visuelle permet le comparaiso, l'association et facilite la symbolisation.

Une expérience a été tentée auprès d'étudiants en histoire de niveau universitaire. Chacun avait reçu un chiffre représentant le numéro d'un siècle et devait inscrire ce qu'il voyait en se référant à ce siècle. Les étudiants qui avaient de la facilité à visualiser le passé pouvaient aligner un très grand nombre de renseignements, attestant par là que leur sens historique était très vivant. Au contraire, les étudiants qui choisissaient d'inscrire des phénomènes abstraits, comme la « montée de la bourgeoisie », la « Réforme », étaient tout de suite à court d'allusions. Trops abstraites, leurs connaissances historiques étaient minces⁽¹⁴⁾. On pourra objecter qu'on était en présence d'étudiants de calibres divers. Eh bien ! justement, il semble intéressant de savoir que c'était les bons étudiants qui voyaient beaucoup d'images et les étudiants médiocres qui en voyaient peu.

(13) L. HENRIOT, *op. cit.*, p. 212.

(14) Expérience de l'auteur au cours de Didactique de l'histoire en 1972, 1973, 1974.

Il ne faut pas sous-estimer l'importance de l'évocation visuelle dans le développement du concept de **temps historique**. Tout d'abord, elle autorise l'opinion selon laquelle on peut présenter du matériel historique à des jeunes enfants, nourrissant ainsi, à l'avance, le bagage de références qui leur permettront de mieux comprendre, plus tard, les dates et les périodes qui sous-tendent la maîtrise de la **chronologie** ; ces images transformeront également le **recul dans le temps**, d'opération abstraite en opération concrète. Cette opinion rejoint d'ailleurs le jugement de Watts, qui se base sur la théorie associative de l'apprentissage (McKellar), pour démontrer qu'il est pertinent d'enseigner l'histoire aux enfants, en particulier parce que l'utilisation d'un abondant matériel visuel mis en association avec des concepts abstraits favorise la synthèse entre les formes associative et rationnelle de la pensée⁽¹⁵⁾.

D'un autre côté, si l'on considère l'aptitude à l'évocation comme une composante essentielle du concept de **temps historique**, cela permet d'élargir l'éventail d'instruments pédagogiques susceptibles de développer le sens historique. A côté des lignes du temps et autres graphiques, à côté des tableaux et des séquences viendront se greffer toutes les possibilités didactiques de l'image perçue dès lors non plus comme un agrément, mais comme un instrument intellectuel de la formation — « L'image, affirme Paul Maréchal, constitue le support le plus significatif d'une première forme de connaissance historique »⁽¹⁶⁾.

4. LE CHANGEMENT.

Le rôle intellectuel de l'imagination est également renforcé par l'examen d'un autre aspect du concept de **temps historique** : celui du changement. Avoir la notion du **temps historique**, c'est également, en effet, percevoir que les hommes changent, que les choses changent, que les institutions changent. Au premier abord, cette affirmation ressemble à une lapalissade. Et pourtant, à l'examen, on découvre que la perception correcte et organisée des **changements historiques** contribue au développement du concept de **temps historique**.

En premier lieu, il faut mentionner que la perception du **changement historique** sert de cadre évolutif aux nombreuses images que contient le passé. En effet, s'il est aisé d'identifier une image ancienne, en tant qu'ancienne, il est plus difficile de l'associer exactement à sa période correspondante, donc de la situer dans la succession des âges. Et c'est par la connaissance des principaux **changements** qui sont survenus dans l'histoire, que les associations exactes peuvent s'établir.

Changements dans les costumes, dans les armes, dans les véhicules, dans les édifices permettent, en effet, de « dater » un personnage ou un événement représentés sur une image et cette association peut souvent se faire sans référence à une date précise. L'étude des **changements** dans les choses est d'autant plus facile à faire que très souvent, une transformation progressive est *visible* d'une période à l'autre. Ainsi, les appareils de téléphone se simplifient, les

(15) D.G. WATTS, *op. cit.*, p. 37.

(16) Paul MARECHAL, *L'histoire en question*, coll. « Carnets de pédagogie pratique », Paris, A. Colin, 1969, p. 17.

navires grossissent, les lignes architecturales se compliquent ou s'épurent selon le cas et les robes raccourcissent.

L'étude des **changements** dans les choses est d'autant plus intéressante à faire que, pédagogiquement, elle est accessible aux jeunes élèves qui sont d'ailleurs très friands de ce genre de recherche.

Les **changements** dans les institutions peuvent également être étudiés et, si les jeunes élèves n'en saisissent pas toutes les implications de caractère abstrait, ils sont tout à fait incapables de les discerner. Ils savent qu'un roi d'aujourd'hui n'est pas comme un roi d'autrefois. Ils ont le sentiment de ce que représente une révolution, un changement social. Ils le comprennent parce qu'ils sont sensibles à ce que tout événement historique contient d'humanité. Marrou invoquait la sympathie comme condition préalable à la compréhension historique⁽¹⁷⁾. Eh bien ! c'est cette sympathie, naturelle chez l'enfant, qui lui permet de comprendre les différences de genre de vie, les exploits des grands inventeurs, les « bons » et les « méchants » gouvernements.

En second lieu, le grand avantage qu'il y a à orienter l'étude vers l'observation des **changements historiques**, c'est qu'ils peuvent être analysés sans référence précise à des dates ou à des périodes. Seul le mouvement qui anime l'histoire est alors mis en relief et l'examen systématique de ce mouvement propose à la conscience, qu'elle soit affective ou intellectuelle, le support psychologique du concept de **temps historique**.

Cette étude des **changements** permet, d'autre part, de considérer un aspect indispensable du concept de **temps historique**, celui de la vitesse qui anime l'écoulement du temps. Certains **changements** sont brutaux, rapides ; d'autres, au contraire, sont lents et étendus sur une longue période de temps. Certes, cette distinction entre **changements courts** et **changements longs** n'est pas facile à faire. Les enseignants ont observé que les jeunes élèves sont bien davantage portés à percevoir les différences que les ressemblances entre deux périodes. Ainsi, il est facile pour un adolescent de voir la différence des armes du soldat de Napoléon et du soldat de la Première guerre mondiale. Un siècle seulement les sépare. Toutefois, il ne verra pas les ressemblances qui unissent le soldat de César et le soldat des Croisades qui sont cependant séparés par tout un millénaire. C'est dire que la compréhension du rythme de l'histoire suppose une lente maturation. Comme le dit Reinhard, « la marche du temps n'est pas uniforme, elle est scandée par un rythme, sa continuité n'ignore pas les ruptures, et c'est là ce qu'il faut tenter de clarifier »⁽¹⁸⁾.

En fait, l'étude des **changements historiques** ne prend tout son sens que si elle est conjuguée avec l'étude de la **chronologie**. Ces deux aspects du concept de **temps historique** s'éclairent l'un l'autre. Cependant nous croyons qu'ils peuvent être dissociés artificiellement dans l'enseignement de l'histoire. En effet, l'étude des **changements**, par les multiples possibilités visuelles et comparatives qu'elle suppose, est accessible aux jeunes élèves. Elle permet à l'élève d'emmagasiner des connaissances concrètes et visibles, qui serviront, plus tard,

(17) H.I. MARROU, *De la connaissance historique*, Paris, Le Seuil, 1954, p. 97.

(18) M. REINHART, *op. cit.*, p. 14.

à étoffer de références intelligentes, les dates et les époques qu'il rencontrera dans une étude plus systématique de l'histoire.

C'est ce qu'ont bien compris les différents auteurs de méthodes dites « d'initiation à l'histoire » destinées aux jeunes adolescents du premier cycle du secondaire⁽¹⁹⁾. « La matière historique relève principalement des faits de la vie quotidienne. Elle concerne donc la culture matérielle liée aux besoins des hommes. Par approches successives, l'enfant est amené à découvrir les solutions apportées par les hommes à leurs problèmes sociaux, économiques, politiques et religieux. La démarche part des notions les plus concrètes et les plus simples pour s'acheminer vers des notions plus complexes et plus abstraites. Tout en observant son propre environnement, l'élève est constamment amené à se déplacer dans l'espace et dans le temps, ainsi qu'à confronter le passé et le présent »⁽²⁰⁾. En fait, ces méthodes d'initiation à l'histoire s'attachent principalement à l'étude du **changement**. Elles font peu appel aux chronologies politiques traditionnelles. Indépendamment de leur méthodologie, qui est celle du travail historique de l'élève lui-même, basé sur le document, le témoignage et la critique, ces méthodes développent la conscience du **temps** et du **mouvement** ; elles proposent, comme le disait Cousinet « l'étude de l'action du temps sur les choses »⁽²¹⁾.

5. L'EVOLUTION

De même que le **changement** ne prend tout son sens que s'il est conjugué avec l'étude de la **chronologie** (encore, on l'a vu, que cela ne soit pas indispensable pour des jeunes élèves), de même, l'étude des **changements historiques** conduit tout naturellement au concept de l'**évolution historique** qui est un autre aspect du concept de **temps historique**. Alors qu'il n'était question que de définir le métier d'historien, Marc Bloch avait déjà précisé les données fondamentales du problème de l'**évolution historique**. Après avoir montré que la frontière la plus imprécise qui soit est celle qui sépare l'actuel de l'inactuel, il démontre magistralement que le passé fait comprendre le présent mais qu'à son tour, le présent éclaire le passé⁽²²⁾. Avoir le concept de **temps historique**, c'est donc comprendre que le présent est intimement lié au passé par tout un réseau de *causes* et de *relations* et que les différents événements du passé sont également liés entre eux par un treillis de *causalités* et de *conséquences*.

Cette affirmation a été longtemps la plus incontestée des vérités pédagogiques concernant l'enseignement de l'histoire. Des générations d'élèves en ont

(19) Citons pour le Québec :

A. La collection *Initiation à l'histoire à partir du monde actuel*, chez Guérin par André Lefebvre, 1972.

B. La collection *L'histoire : Aujourd'hui-Hier*, chez Nova par Lavallée et Paquette, 1973.

C. La collection « *Initiation à l'Histoire et aux Sciences de l'homme* », chez C.E.C. par Dussault et Laville, 1973.

(20) René VAN SANTBERGEN, *L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*, dans *Le Professeur d'histoire*, nov. 68, p. 23.

(21) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 82.

(22) Marc BLOCH, *Métier d'historien*, Paris, Armand Colin, 1967, pp. 9-16.

pâti, qui ont transcrit d'interminables tableaux synoptiques de causes lointaines et prochaines, de conséquences à multiples directions. Et pourtant, l'enseignement de l'histoire par les causes et les conséquences est probablement la plus contestable approche que l'on puisse donner à l'histoire quand il s'agit de développer le sens du **temps historique**. Roger Cousinet a bien démontré le caractère arbitraire de ces affirmations qui reposent « sur une pétition de principes (...). Toute l'équivoque vient de ce qu'un fait n'est déterminable, si on le considère comme fait historique, que grâce à l'apport de ces causes et de ces conséquences supposées qui, en réalité, le constituent »⁽²³⁾.

Nous ne voulons pas reprendre ici ce débat fondamental en épistémologie de l'histoire⁽²⁴⁾. Mais il faut néanmoins répéter, pour la clarté de notre exposé, qu'en soi, la réalité historique ne nous est pas vraiment perceptible. Comme le dit Aron, « elle est inépuisable et équivoque parce qu'elle est humaine »⁽²⁵⁾ ; et ce n'est que par commodité méthodologique que l'historien détermine des explications qui s'appellent *causes* et *conséquences*. Mais, comme le dit Marrou, « il est bien évident que cette explication n'est plus du type causal. Il serait donc temps, écrit-il, que la théorie de l'histoire procède pour son compte, comme celle des sciences de la nature l'a fait depuis Auguste Comte, à une revision de la notion de cause ; physiciens et naturalistes y ont pratiquement substitué celle, à la fois plus générale et mieux définie, de « conditions d'apparition » ; (...) pareillement, l'histoire, me semble-t-il, doit renoncer à la recherche des causes pour celle des développements coordonnés, notion qui n'est qu'une extension, à la dimension nouvelle du temps, de la notion statique de structure »⁽²⁶⁾.

Ces réflexions impliquent-elles qu'on doive s'abstenir de toute allusion à des causes et à des conséquences en histoire ? Nous ne le croyons pas. Il semble toutefois important que l'enseignant soit conscient de ces problèmes épistémologiques. Son approche deviendra alors moins systématique et plus près de la véritable **évolution historique** qui reste, elle, ouverte à tous les possibles. C'est cette mentalité que souligne Reinhart quand il parle de la notion de présent dans le passé. « Tout est vain, écrit-il, si l'élève ne comprend pas que chaque instant du passé fut vécu en tant que présent, et que ceux qui le vivaient scrutaient leur avenir dans ce qui, pour nous, est aussi du passé. Le contenu de ce temps était alors indéterminé, les hommes s'appliquèrent à préparer, à rendre favorable, cet avenir... qui s'est accompli en passé depuis eux. A chaque instant, le temps historique fut coloré d'espérance et de crainte, de souvenirs et de regrets, d'intentions et de risques ; il succédait à un passé révolu et précédait un avenir aux virtualités indécises et multiples »⁽²⁷⁾.

Nous croyons qu'un tel concept, celui de présent dans le passé, est l'un des plus difficiles à saisir, mais qu'on peut y arriver, avec les élèves les plus âgés, à partir d'un exemple de l'actualité. Un exemple commode est l'élection

(23) Roger COUSINET, *op. cit.*, p. 37.

(24) Voir sur cette question les ouvrages de Marrou, Carr, Aron, Veyne entre autres.

(25) Raymond ARON, *Introduction à la philosophie de l'histoire*, Paris, Gallimard, 1948, p. 120.

(26) H.I. MARROU, *op. cit.*, p. 183.

(27) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 11.

d'un gouvernement minoritaire. Aux lendemains de l'élection, tout est possible. Le gouvernement pourra se maintenir au pouvoir 2 semaines, 2 mois, 2 ans, personne ne le sait. Mais lorsque le gouvernement sera renversé, il se trouvera des historiens pour trouver des causes à la durée du gouvernement. Mais ces causes n'étaient pas déterminantes puisque au moment même de l'événement, tout était encore possible.

On peut probablement trouver dans cette difficulté particulière, une explication au fait que les études de Hallam sur le développement de la pensée historique chez les enfants et les adolescents aient démontré que la raisonnement verbal, en histoire, n'apparaisse que bien après les âges suggérés par les études de Piaget pour le développement de la pensée logique. En effet, le raisonnement verbal en histoire s'exprime principalement par l'habileté à relier entre eux, par une relation quelconque, deux faits historiques. Les travaux de Hallam ont démontré que les enfants ne font pas de relations ou isolent abusivement un seul facteur — (stade pré-opérationnel), qu'ils s'en tiennent exclusivement au texte qui leur présente l'événement et sont incapables d'extrapolation (stade opérationnel concret), qu'ils ne peuvent qu'exceptionnellement, et à un âge relativement avancé (15 ans), établir des relations complètes et tenir compte du caractère hypothétique et relatif des informations de caractère historique. De fait, l'explication en histoire restera toujours aléatoire, « non seulement [parce que] l'action est très éloignée du milieu immédiat des enfants mais [parce que] ils font face, à un niveau hypothétique, à des références et à des dilemmes moraux susceptibles de rendre perplexes les adultes les plus intelligents »(28).

L'étude de l'**évolution historique** implique donc des difficultés non négligeables et le relativisme qu'il convient de donner à cette approche, pour respecter la nature même de l'histoire, n'est pas pour faciliter la démarche pédagogique. L'enchaînement des causes et des conséquences, en histoire, exerce cependant une séduction certaine sur professeurs et étudiants. Cette séduction est sans doute accentuée de nos jours par l'intérêt accru pour les faits de civilisation matérielle qui semblent parfois apporter un démenti aux positions plus relativistes de l'explication en histoire. La popularité de l'histoire thématique renforce encore cette tendance. Faut-il diagnostiquer dans cette mode une influence de l'histoire mécaniste ou marxiste ? Cela est possible, bien qu'une telle affirmation nous semble exiger des preuves un peu plus sérieuses. Il y a sans doute actuellement, parmi les professeurs d'histoire, beaucoup de Monsieur Jourdain qui font du « marxisme » sans le savoir. Quoi qu'il en soit, il nous semble juste d'affirmer que tout en étant la plus difficile à expérimenter, l'étude de l'histoire par les causes et les conséquences semble la plus répandue.

Et pourtant, il existe une autre méthodologie qui serait tout aussi dynamique pour illustrer l'**évolution historique** : celle du récit. « L'histoire, écrit Eric Dardel, appartient toujours, par quelque côté, à la narration, comme le conte et l'épopée. Exposer de l'histoire, c'est toujours de quelque manière, raconter « des histoires ». Non que la diversion anecdotique lui convienne,

(28) R.N. HALLAM, *op. cit.*, pp. 164-166.

mais l'histoire suspend l'esprit à l'expectative de ce qui va se passer ; elle accroche à la souvenance du récent *tout-à-l'heure* l'impatience du prochain *maintenant*. A la valeur épique de la *relation*, s'ajoute la portée dramatique de l'action »⁽²⁹⁾. Cette opinion est d'ailleurs celle de Raymond Aron qui affirme que le récit caractérise spécifiquement l'histoire et la distingue ainsi de la sociologie.

Nous croyons, en effet, que le récit historique est l'instrument par excellence pour faire saisir le mouvement de l'**évolution historique**. Paul Maréchal a justement tenté de réhabiliter cette formule pédagogique dans son livre *L'Histoire en question*. « L'histoire narrative, écrit-il, est la forme la plus ancienne sous laquelle se présente la connaissance du passé (...). Elle ouvre des voies éducatives parfois méconnues ou rejetées ; (mais elles sont) pourtant évidentes »⁽³⁰⁾. Il est tout d'abord certain que le récit historique a l'avantage d'être possible avec de jeunes auditoires (à condition de *savoir raconter*). Surtout, il rend la rencontre avec le passé plus vivante. Car il est plus aisé de rencontrer *quelqu'un* dans un récit que dans un tableau synoptique de causes et de conséquences. Enfin, le récit peut très efficacement contribuer à donner le goût de l'histoire, ce qui n'est pas à dédaigner.

L'utilisation du récit historique présente cependant ses difficultés, tout comme l'enseignement par les causes et les conséquences ; mais nous croyons que les risques de dénaturer l'histoire sont moins grands. Ainsi, l'art de savoir raconter n'est pas très répandu et on rencontre peu de Guillemin parmi les professeurs d'histoire ; toutefois, les professeurs qui se risquent à *raconter* ne sont pas légion de sorte que le mal n'est pas très grand. D'autre part, le récit historique ouvre la porte au superficiel, au détail anodin voire au fabuleux ; mais cet inconvénient est largement atténué si on fait usage également, d'autres procédés pédagogiques.

En dernière analyse, cet aspect du concept de **temps historique** qu'est l'**évolution** nous semble le plus problématique de tous. Non pas qu'il soit le plus difficile à appréhender : le concept de **recul**, celui de **chronologie** et celui de **durée** semblent l'être bien davantage. Mais il ressort que les deux procédés qui servent à illustrer l'**évolution historique**, celui de l'enchaînement des causes et des conséquences et celui du récit historique, sont difficiles à pratiquer sans tomber dans des pièges redoutables pour l'établissement d'une authentique culture historique.

6. LA DUREE

Enfin nous devons terminer en mentionnant un dernier aspect du concept de **temps historique**, aspect qui pourrait être le plus important de tous mais qui se révèle le plus difficile à saisir : la **durée**. Précisons immédiatement que nous donnons à ce mot de **durée**, un sens bien particulier. Nous ne désignons pas un espace de temps qui s'écoule par rapport à un phénomène. Nous désignons plutôt le caractère de ce qui est durable ou permanent dans l'écoulement du temps.

(29) Eric DARDEL, *L'histoire, science du concret*, Paris, 1946, p. 22.

(30) Paul MARECHAL, *op. cit.*, ch. 1, pp. 5-18.

En fait, cet aspect du concept de **temps historique** est paradoxal par rapport aux deux précédents, celui du **changement** et celui de l'**évolution**. En effet, le sentiment de la **durée historique**, dans le sens que nous lui donnons, implique que l'on réalise qu'une continuité est visible à travers le déroulement de l'histoire, et que le temps lui-même est le témoin muet et imperturbable d'un fonds de permanence qui se maintient dans l'humanité depuis les origines les plus reculées de l'histoire. Au fond, on réalise que le passé est pour nous un héritage. Dans je ne sais plus quelle ville du mid-ouest américain, on a élevé un monument qui porte cette inscription :

« Time goes », they say.

Oh ! no !

Time stays !

We go.

Nous croyons que cette inscription illustre bien ce que représente la **durée historique**. L'historien qui ne considère le temps que comme une mesure du mouvement qui anime l'histoire, (mouvement exprimé par le changement, la succession et l'évolution) ampute sa vision du **temps historique** d'un élément indispensable. Car le temps de l'histoire, comme l'a dit Marc Bloch, « n'est pas qu'une réalité concrète et vivante rendue à l'irréversibilité de son élan ; il est le plasma même où baignent les phénomènes et le lieu de leur intelligibilité »⁽³¹⁾. « Car la durée est orientée, elle imprime sa direction à l'histoire tout entière. Chaque génération est l'héritière de la précédente, elle en reçoit des traditions et des exemples, des ressources, des techniques et des croyances, souvent elle habite les mêmes demeures et cultive les mêmes champs ; souvent, mais pas toujours, car il y a création et destruction »⁽³²⁾.

L'expérience individuelle du temps nous permet, si nous nous y arrêtons, de formuler la réflexion suivante : « Je ne saurais pas que je change s'il n'y avait en moi quelque chose qui ne change pas ». Eh bien ! la durée historique exprime ce sentiment (car c'en est un) qui s'actualise par la culture ou la tradition, qui s'expérimente vraisemblablement par le culte des origines et, peut-être aussi, par l'inquiétude du destin de l'humanité.

Car si la durée historique est un sentiment, c'est peut-être parce qu'elle pose des problèmes philosophiques auxquels l'homme n'a jamais pu apporter de réponse satisfaisante. Notre époque est-elle en progrès par rapport à celles qui l'ont précédée ? Où va l'histoire ? Quelle est la signification de l'aventure humaine ? Autant de questions qui sont inséparables de l'étude historique quand on la conduit à son terme et qui donnent à cette étude des incidences philosophiques.

Que ces questions soient hors de la portée de la majorité des élèves qui étudient l'histoire, cela est certain. Mais cela ne signifie pas que l'idée même de permanence qui est désignée par l'expression **durée historique** leur soit étrangère. La sensibilité à cet aspect du concept de **temps historique** est probablement beaucoup liée, comme l'aspect du **recul**, à un certain nombre de facteurs

(31) Marc BLOCH, *op. cit.*, p. 5.

(32) Marcel REINHART, *op. cit.*, p. 10.

sociaux tels que la famille, le groupe linguistique, le milieu local, et peut-être, une certaine sympathie à l'endroit d'un professeur qui sait communiquer son enthousiasme pour les choses du passé.

L'expérience quotidienne nous apprend que les enfants réagissent différemment aux stimulations intellectuelles et affectives qui leur sont proposées. Très tôt se dessinent les amateurs d'insectes ou de fleurs, les mordus de la mécanique ou de l'électronique, les collectionneurs de toutes sortes. La curiosité pour l'*ailleurs* et l'*autrefois* est tout aussi certaine qu'elle est difficile à expliquer rationnellement. Et nous croyons que le sens de la **durée historique**, dans le sens que nous lui donnons, est une forme de conscience qui est perceptible chez l'enfant et qu'elle s'exprime principalement par le goût des histoires et le goût de l'histoire.

Dans son ouvrage *Le Temps de l'histoire*, Philippe Ariès laisse entendre que la vision de l'histoire de l'historien moderne est très proche de l'expérience enfantine. « Ou bien l'histoire est un mouvement élémentaire, inflexible et sans amitié, écrit-il. Ou bien il existe une communion mystérieuse de l'homme dans l'histoire : la saisie du sacré immergé dans le temps, un temps que son progrès ne détruit pas, où tous les âges sont solidaires »⁽³³⁾. On peut ne pas suivre Philippe Ariès dans sa vision mystique de la **durée historique**. Il nous semble toutefois que ces propos traduisent bien le caractère à la fois intuitif et affectif qui détermine le sens de la **durée historique**. On peut également soupçonner que, si cette perception est, de toute évidence, un effet de la maturation affective et intellectuelle, elle n'est pas étrangère à l'expérience des enfants qui en appréhendent confusément certaines vérités dans le champ de leurs intérêts. Leur sens de la **durée historique** ne sera pas organisé ; il sera pressenti. Et nous croyons qu'un bon nombre d'activités qui viennent d'être énumérées, observation d'images et d'objets anciens, étude des changements de la vie matérielle, récits historiques, sont susceptibles d'alimenter en intuitions riches et variées le bagage de connaissances historiques qui doit précéder toute vision organisée de la **durée historique**.

Comme nous venons de le constater, le concept de **temps historique** ne peut être identifié à un seul comportement intellectuel ou à une seule qualité de la conscience. C'est un peu pourquoi les nombreuses études sur la question sont si décevantes : en général, elles ne traitent qu'un aspect partiel du problème et, d'un autre côté, peu d'auteurs font les distinctions nécessaires entre le **temps conçu**, le **temps vécu** et le **temps historique**.

Nous avons, pour notre part, tenté de circonscrire les implications globales du développement du concept de **temps historique** en le décomposant en six aspects distincts. Chacun de ces aspects se réfère à un niveau spécifique de l'appréhension, qu'elle soit intellectuelle, affective, ou qu'elle implique simultanément l'intelligence et le cœur. Nous avons pu constater que les six aspects déterminés présentaient des difficultés d'assimilation fort diverses. Certains aspects, comme l'**évo**cation du passé, l'étude des **changements** historiques, l'intérêt aux récits historiques (forme simplifiée du concept de l'évolution)

(33) Philippe ARIES, *op. cit.*, p. 23 s.

semblent accessibles aux écoliers. Toutefois ils ne sauraient constituer, seuls, une authentique maîtrise du **temps historique**. D'autres aspects doivent compléter ces premiers contacts. Ainsi, l'étude de la **chronologie** est indispensable pour donner un cadre conceptuel cohérent à l'étude du passé de même la symbolisation qui permet de visualiser le **recul** de l'histoire. Ces deux activités semblent donc indispensables dans la formation secondaire. Enfin, la perception de la **durée** et de l'**évolution** doit venir compléter cette lente maturation. Cependant, ces aspects ne semblent perceptibles que par les adultes et les étudiants des niveaux collégial et universitaire.

Toutefois, la succession que nous venons de suggérer n'est qu'hypothétique. Seules les expériences systématiques pourraient nous permettre de connaître avec certitude les différents stades de ce processus. Cependant, comme des facteurs sociaux tels que la famille, le groupe linguistique, le pays, le groupe social, jouent un rôle non négligeable dans le déroulement de ces processus, mesurer le développement du concept de **temps historique** ne sera jamais une tâche facile.

La grande popularité des travaux de Piaget a suscité, chez un grand nombre de professeurs d'histoire, le besoin de préparer leurs élèves par des leçons consacrées spécifiquement aux concepts de temps et d'espace. Aujourd'hui, les manuels d'histoire et les cahiers d'exercice débutent souvent par de telles leçons, qui font même l'objet de publications particulières⁽³⁴⁾. Nous croyons cependant que la maîtrise du concept de temps historique ne saurait se faire d'une manière artificielle et que c'est par l'étude de l'histoire que ce concept peut le mieux se développer. C'est la conclusion à laquelle arrivent justement les auteurs de *L'enfant devant l'histoire* : « C'est [...] par la pratique et la compréhension de l'Histoire que (l'enfant) arrive à développer progressivement sa notion de la durée, à enrichir sa connaissance des catégories temporelles, en un mot, à parfaire son apprentissage du temps »⁽³⁵⁾.

De fait, le schéma que nous avons proposé pour analyser le sens du **temps historique** peut aider les enseignants à diagnostiquer correctement les incompréhensions et les difficultés de leurs élèves. Ils sauront si leurs exigences sont prématurées ou justifiées et, surtout, ils pourront mieux tableer sur les apports positifs de l'**évocation** et de l'étude des **changements**. Ils donneront à la connaissance des dates sa vraie signification. Ils sauront créer des situations d'apprentissage (comparaison entre deux illustrations, tableaux de classification et d'association, recherches sur la civilisation matérielle, identification de diapositives, etc.) susceptibles de nourrir la vision historique et d'animer l'étude du passé.

Enfin, nous osons croire que cette réflexion sur le **temps historique** pourra servir même l'historien professionnel. Lorsqu'il arrive au terme de ses patientes

(34) *Introduction à l'espace et au temps*, leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les *Cahiers de Clio*, 1973, n° 35, pp. 68-87 ; n° 36, pp. 57-85.

Voir également, le premier fascicule de la Collection *Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme* de Dussault-Laville.

(35) E. HENRIOT, *L'enfant devant l'histoire*, op. cit., p. 1.

recherches, lorsqu'il tente de circonscrire une période, un problème, un personnage, l'historien a la tentation de « pouvoir mettre à part une phase de faible étendue dans le vaste écoulement des temps »⁽³⁶⁾. Si, au contraire il accepte la relativité du temps, il respectera davantage l'équivoque de son sujet, percevra les difficultés d'évocation de son écriture, se situera clairement entre l'actuel et l'inactuel, dans la catégorie de la durée. Comme l'a si bien exprimé Marc Bloch : « Le temps est, par nature, un continu. Il est aussi un perpétuel changement. De l'antithèse de ces deux attributs viennent les grands problèmes de la recherche historique »⁽³⁷⁾. Accepter ce dilemme, c'est respecter la contingence humaine, c'est faire œuvre d'honnête historien.

Micheline JOHNSON,
Département d'histoire
Université de Sherbrooke,
CANADA

(36) Marc BLOCH, *op. cit.*, p. 10.

(37) *Ibid.*, p. 5.

PREPARATION DES HISTORIENS A L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE TYPE 1⁽¹⁾

Nous publions sous ce titre des extraits de rapport élaborés par les participants du séminaire résidentiel qui s'est tenu les 16, 17 et 18 mai 1974 au Domaine du Rond Chêne à Esneux.

Les différentes commissions formées lors de ce séminaire ont traité des sujets suivants :

1. les *desiderata* de l'enseignement secondaire à l'égard de l'enseignement fondamental (élèves de 6 à 12 ans).
2. l'application du programme du deuxième degré (élèves de 14 à 16 ans),
3. l'évaluation dans le deuxième degré (élèves de 14 à 16 ans),
4. le programme du troisième degré (élèves de 16 à 18 ans) et la formation des licenciés-agrégés.

Nous publions ci-dessous les points 1, 2 et 4.

DESIDERATA DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE A L'EGARD DE L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL

Considérant que l'enseignement secondaire est le prolongement de l'enseignement fondamental, il est normal que ce dernier prépare ses élèves à leur entrée dans l'enseignement secondaire : l'enseignement primaire n'est plus une fin en soi.

Pour ce faire,

1° point n'est besoin que l'enfant soit porteur d'un bagage d'*informations historiques*. En effet, son âge mental ne lui permet d'acquérir que des informations superficielles, purement formelles et simplistes, quand elles ne sont pas déformées par son imagination enfantine, d'autant plus que l'enseignement secondaire reprend l'information historique à la base.

(1) Les instructions de 1975 de l'Education nationale belge font apparaître deux types d'enseignement secondaire (12 à 18 ans) ;

- l'enseignement de *type 1* axé sur une pédagogie rénovée incluant la conquête de l'environnement,
- l'enseignement de *type 2* ou enseignement traditionnel.

2° ce qui est indispensable, c'est que l'élève sache se dégager du cas particulier « pour synthétiser et assimiler des connaissances, des notions et des techniques..., développer les savoir-faire, les pouvoirs et les attitudes [auxquels il lui faudra recourir]... pour observer, pour comprendre, pour apprécier, mais aussi pour conquérir et dépasser » (2). Du point de vue de la formation historique, on aura développé :

- la sensibilisation aux aspects du passé par la familiarisation avec les documents,
- le respect et la critique des choses du passé par rapport au présent,
- une introduction progressive au mouvement de la vie, à une perspective dynamique,
- le développement du sens du relatif.

Il a donc besoin d'une *formation*.

A. LA FORMATION.

1° Elle ne peut être assurée qu'en répondant aux conditions dégagées par les travaux de la psychopédagogie moderne, tels qu'ils sont rappelés dans l'exposé déjà cité. Faut-il les rappeler ?

Première condition

Tout apprentissage, même celui d'une technique, doit se faire dans une situation significative, c'est-à-dire qu'il doit avoir un sens, une valeur, une justification aux yeux des élèves eux-mêmes. Seule la vie de l'enfant dans son milieu peut être génératrice de pareille situation significative.

Deuxième condition

Il importe donc de créer et d'entretenir constamment une situation psychologique susceptible de déclencher, face à un fait de vie qui intéresse directement l'élève, une série de démarches pour résoudre un problème qui l'intéresse également et mobilise l'enfant parce qu'il est son problème ou qu'il en a fait son problème.

Troisième condition

L'unité de l'enseignement est strictement indispensable. Le choix des matières et des leçons portera, non plus d'abord sur les branches et sur leur contenu objectif, mais sur les possibilités qu'elles offrent de mieux comprendre et de mieux faire dépasser le fait de vie considéré.

2° Il en résulte que c'est essentiellement l'étude du milieu de vie de l'enfant, de son *environnement*, qui peut assurer la formation attendue. Cet environnement fut défini au colloque d'Aix-en-Provence du 21 octobre 1971 :

C'est « l'ensemble des êtres et des choses qui composent l'espace proche ou lointain de l'homme, sur lesquels il peut agir, mais qui réciproquement,

(2) *L'enfant à la conquête et à la découverte de son environnement*, exposé présenté à Pepinster par I. FAYS d'après le travail de groupe constitué par Monsieur l'Inspecteur principal J. Bury et Messieurs les Inspecteurs cantonaux I. Fays et P. Deltourbe, sous la direction de Monsieur l'Inspecteur général L. Gilmont, semaine pédagogique 1973, exposé n° 1, p. 17.

peuvent agir sur lui et déterminer ainsi totalement ou partiellement son existence et ses modes de vie... ».

Selon le professeur Arnould CLAUSSE, c'est encore : « l'ensemble des réalités matérielles et physiques, conditionnées en grande partie par les moyens techniques dont nous disposons, réalités sociales, réalités économiques, réalités politiques, réalités morales, réalités intellectuelles, philosophiques et religieuses, réalités esthétiques... Bref, le milieu, c'est tout ce qui nous entoure matériellement et intellectuellement, tout ce qui se dit, se passe, se pense, se croit, se fait autour de nous. Les limites en sont tracées par les limites mêmes du monde. » (3)

3° La méthode d'approche, d'analyse et de conquête de l'environnement se fonde sur :

a. Observation directe du milieu

- la réalité la plus modeste est à préférer au document le plus beau : il vaut mieux aller voir les restes d'une ancienne forge, dans son environnement, que de présenter un beau document isolé de son contexte.

Cette observation directe n'est pas seulement basée sur l'« Histoire » proprement dite, mais est interdisciplinaire.

Procédure (à titre de suggestion).

— **Avant l'enquête :**

sensibiliser les enfants au sujet afin de pouvoir élaborer avec eux un questionnaire de départ.

— **Pendant l'enquête :**

l'observation du sujet suscite de nouvelles interrogations, on réunit questions et documents.

— **Après l'enquête :**

essai de réponse aux questions, on complète l'observation directe par le recours à des documents figurés, écrits... : c'est l'observation indirecte.

b. Observation indirecte

L'observation directe n'ayant pas permis de résoudre tous les problèmes posés, on la complète par le recours à des documents.

L'observation indirecte portera exclusivement sur des documents ou reproductions de documents authentiques, écrits ou figurés (photos, moulages, plans, cartes, textes très simples...).

Analyse du document (exemple de questionnaire).

Selon les cas (type du document et objectif de son analyse), les questions suivantes peuvent se poser. Ce questionnaire sera donc parfois tronqué.

- 1 - NATURE du document ? (document écrit, peinture, monument, ...)
- 2 - De QUI est le document ? (liaison de l'auteur avec son espace géographique).
- 3 - A QUI le document est-il destiné ?
- 4 - De QUAND date le document ?
- 5 - CONTEXTE du document ? (dans l'espace et dans le temps).

(3) *L'enfant...* p. 2

6 - CONTENU du document ?

- a) document écrit : lecture, puis compréhension,
- b) document figuré : description.

Le maître doit aider les enfants à dégager les informations du document par une série de questions courtes et concrètes.

7 - RAPPORTS avec d'autres documents déjà analysés.

c. **Elargissement, dépassement, actualisation**

Cette étude terminée n'est qu'un commencement. Il faut dépasser, avec modestie et suivant les capacités des élèves, le fait de vie étudié. On s'en servira pour faciliter, par la comparaison, une compréhension aussi large et profonde que possible du milieu de vie, sur les plans les plus divers : économique, social, politique.

B. Les ACQUISITIONS

1° Les acquisitions seront le fruit des activités de recherche sur l'environnement.

L'information n'aura donc pas été imposée en fonction d'un programme. Le maître est ainsi libéré du souci d'assurer à l'élève un bagage historique, encyclopédique et artificiel.

2° La seule information valable étant celle qui résulte des travaux de recherche (voir A. Formation) motivée par l'étude de l'environnement, il est important que les résultats fassent l'objet d'une courte synthèse élaborée avec les élèves.

3° Cette synthèse sera mémorisée pour répondre à deux objectifs :

- 1 - l'entraînement de la mémoire,
- 2 - répondre au besoin qu'ont les enfants de mesurer leurs progrès.

C. LE MATERIEL PEDAGOGIQUE

Manuels, documentation

Le manuel doit être considéré comme un outil de travail et non plus comme une somme de matière à mémoriser.

Vu la façon dont nous concevons le cours d'histoire, il faut que soit banni le manuel unique. Ce qu'il faut, c'est une classe pourvue d'instruments didactiques, c'est-à-dire d'un choix de manuels différents rédigés dans un langage adapté aux élèves.

Dès à présent, s'impose un choix aussi vaste que possible des manuels existants. Pour l'avenir, il conviendra d'élaborer des manuels conçus conformément aux nouvelles conceptions du cours d'histoire dans l'enseignement fondamental. L'idéal serait que ces manuels soient des recueils de sources, de documents et d'informations, à l'image des ouvrages actuellement utilisés pour les degrés d'observation et d'orientation de l'enseignement secondaire.

À côté des manuels, il existe des livres, collections, revues, basés sur des thèmes particuliers et des romans historiques utilisables par les enfants du troisième degré de l'enseignement fondamental.

Il serait aussi conseillé aux maîtres et aux enfants de se rendre dans les bibliothèques publiques et d'encourager celles-ci à s'enrichir dans le domaine historique. Nous recommandons aux pouvoirs organisateurs de faire en sorte que les instituteurs reçoivent la même information et documentation historique que les professeurs de l'enseignement secondaire.

Il faudrait que ne tarde pas trop l'ouverture de centres de documentation régionaux et que soient exploitées aussi les possibilités offertes par certains musées, comme c'est le cas pour le musée du Cinquantenaire : animation et atelier créatif.

Lexique

Pour renforcer chez l'enfant le sentiment de continuité entre l'enseignement fondamental et l'enseignement secondaire, il serait opportun que chaque élève se constitue un lexique des termes qui se sont imposés au cours des recherches. Ce lexique continuerait à être enrichi au cours de ses études secondaires.

Formation des maîtres

Etant donné que la réforme de l'enseignement fondamental vise à mettre fin dans l'esprit de l'enfant à la discontinuité entre enseignement fondamental et enseignement secondaire, nous souhaitons une formation de base commune des maîtres de ces deux niveaux dans un institut de pédagogie dont la mise en œuvre reste à définir.

De cette façon, le clivage malheureusement ressenti entre maîtres du fondamental et du secondaire s'effacerait, du moins nous l'espérons.

C'est avec joie que nous avons constaté, et nous le soulignons, à la fin de notre réunion, que notre cahier des charges rencontrait des projets de directives de la brochure « Eduquer pour le monde de demain » (512/10-1973) apportée par le plus grand des hasards par un membre du groupe.

A ce propos, le groupe regrette de ne pas avoir été en mesure d'en prendre connaissance avant la réunion.

L'APPLICATION DU PROGRAMME DU DEUXIEME DEGRE

Chapitre 1. — Première année

LES METHODES SUGGERÉES

Les méthodes sont suggérées en fonction des expériences vécues. Elles ne doivent en aucun cas se transformer en système. Elles évolueront évidemment en fonction de la maturation des élèves.

I. - Travail de groupes

A) Tous les groupes traitent le même sujet avec des documents complémentaires. Exemple pour six groupes formés par affinité (un rapporteur par groupe). Sujet : l'esclavage.

1) Deux groupes : Egypte (documents identiques avec questionnaire non limitatif).

Deux groupes : Grèce (documents identiques avec questionnaire non limitatif).

Deux groupes : Rome (documents identiques avec questionnaire non limitatif).

- 2) Confrontation des conclusions des deux groupes pour dégager les éléments de la synthèse partielle.

Avantages : émulation, esprit critique, esprit de tolérance, ...

Inconvénient : risque de non-collaboration des groupes non impliqués dans cette partie de travail.

- 3) Synthèse : par confrontation des trois premières synthèses partielles.

Avantage : à ce moment, la participation et l'intérêt sont très soutenus dans la classe.

B) Chaque groupe traite un sujet différent.

Exemple pour cinq groupes.

Sujets à propos de : — Egypte.
— Grèce.
— Rome.

Art et pensée (Documents différents avec questionnaire non limitatif).

Economie (Documents différents avec questionnaire non limitatif).

Religion (Documents différents avec questionnaire non limitatif).

Société (Documents différents avec questionnaire non limitatif).

Système politique (Documents différents avec questionnaire non limitatif)

Deux possibilités :

1) Chaque sujet est étudié par un groupe pour les trois pays.

2) Les groupes étudient les cinq problèmes par pays.

N.B. Il va de soi que tout groupe peut se réduire à un seul individu.

II. - Exposé magistral

Il s'appliquera exceptionnellement.

Par exemple : 1) manque de documentation,

2) transition,

3) approche progressive de la prise de notes par les élèves et de l'élaboration d'une synthèse.

LES DOMINANTES DU PROGRAMME

I. - Sociétés de ramasseurs-chasseurs. - 6 périodes

A) Suivant la documentation particulière du professeur, de l'école et de l'élève.

B) Insister sur le sens de la durée.

C) Synthèse de l'acquis du premier degré.

II. - Sociétés pastoro-agricoles. - 18 périodes

Civilisations de sédentaires :

1) Art et pensée : — polythéisme (Egypte ou Grèce ou Rome).

Un seul exemple.

— monothéisme (Judaïsme, Christianisme, Islam).

Un exemple.

— relations art-pensée.

2) Climat.

3) Economie : — agricole (dominante),

- artisanale,
- commerce.
- 4) Sociétés basées sur l'esclavage.
- 5) Systèmes politiques : — despotisme sacré,
- démocratie,
- régime impérial.

N.B. : Les dominantes sont présentes par ordre alphabétique.

Synthèse : Faire ressortir l'interaction entre les différents éléments de civilisation.

L'attention sera particulièrement attirée sur :

- le niveau technique très bas,
- l'analphabétisme,
- les sociétés esclavagistes,
- le pouvoir fort (en tenant compte du niveau de maturité des élèves).

Civilisations de nomades et mouvements migratoires :

- A) Un genre de vie au choix, en fonction des documents, de l'actualité, ...
- B) Dégager les caractères essentiels.
- C) Les comparer à la civilisation des sédentaires.

III. - Sociétés féodales. - 12 périodes.

La transition se fera au moyen de cartes (invasions germaniques, Europe aux IXème et Xème siècles, Saint-Empire, France).

Dominantes :

- 1) les modes de vie de la société féodale (le domaine, les liens de dépendance personnelle, les techniques et leur persistance jusqu'aux révolutions agricoles et industrielles).
- 2) le rôle de l'Eglise dans la société féodale (les institutions de paix, l'art, les Croisades).
- 3) la renaissance du commerce et le premier développement des villes (les activités et les institutions urbaines).
- 4) les grandes monarchies féodales (une au choix) : étude par les cartes, et le renforcement du pouvoir royal jusqu'à son apogée.

N.B. : On insistera particulièrement sur :

- l'exploitation des paysans,
- l'économie agricole,
- le sentiment religieux et la conservation de la culture par l'Eglise.

IV. - Un monde nouveau. - 20 périodes

- A) Expansion du monde européen :
 - les explorations et les empires jusqu'à la fin du XVIIIe siècle, par la cart
 - l'activité commerciale et la croissance du capitalisme.
- B) Renouveau de la pensée :
 - les religions et le mouvement philosophique,
 - l'évolution artistique,
 - les sciences.
- C) Synthèse : la société d'Ancien Régime (paysans, artisans, bourgeois, clergé, noblesse).

Chapitre 2. — Deuxième année

LES MÉTHODES SUGGÉRÉES

Ici le but formatif prendra nettement le pas sur l'élément informatif au moins en ce qui concerne la fin du XIX^{ème} et la début du XX^{ème} siècles.

Il conviendrait d'insister plus particulièrement dès le XIX^{ème} siècle sur les rapports causes-effets des événements et des concepts.

Les travaux individuels à domicile seront donnés au début de l'année :
2 possibilités :

1. sujets choisis par les élèves (on accepte également que 3 ou 4 élèves traitent le même sujet sous des optiques différentes) :
 - a. motivation du choix,
justification des sources documentaires,
critique historique ;
 - b. présentation ;
 - c. synthèse préparée par l'élève.
2. éventail de sujets donnés par le professeur ;
 - collecte de documents par chacun (sources d'informations indiquées par le professeur),
 - confrontation.

N.B. : la préférence sera donnée à des sujets concernant l'histoire après 1945 ;
but : utilisation critique de la presse quotidienne.

LES DOMINANTES DU PROGRAMME

Les sociétés industrielles

N.B. : les dominantes sont présentées par ordre alphabétique.

1. - Colonisation (colonies d'exploitation - recherche de débouchés et de matières premières),
Décolonisation.
2. - Conflits et relations internationales actuelles.
3. - Démocratie libérale ou sociale.
4. - Les mouvements fascistes d'entre deux guerres (un exemple au choix).
5. - Révolutions énergétiques et techniques :
 - a) au XVIII^{ème} siècle : — artisanat,
— progrès techniques (dont la révolution agricole),
— transformations économiques et explosion démographique.
 - b) aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles : — règne du charbon, du fer,
— règne du pétrole,
— nouvelles découvertes,
— essor du capitalisme,
 - c) Conséquences : — mutations sociales (exode rural, bourgeoisie, prolétariat),
— exploitation des ouvriers,
— naissance du socialisme et du mouvement ouvrier,
— législation sociale.

- 5. - Révolutions politiques : — bourgeoises : — libérales (1689-1789),
— nationales (1830),
— prolétariennes (1917, 1949).
- 6. - Transmission des idées : — de la presse à la T.V.
— critique.
- 7. - Synthèse : Les trois mondes.

FORMATION DES MAITRES LICENCIES-AGREGES LA REFORME DE L'AGREGATION

Pourquoi réformer l'agrégation ?

Une refonte de la loi sur la collation des grades universitaires s'avère indispensable car, d'une part, la législation actuelle ne répond plus aux exigences d'un enseignement qui s'est progressivement modifié et diversifié ; d'autre part, la formation des maîtres n'est plus adaptée aux besoins d'une école moderne soucieuse de rencontrer les problèmes de son époque.

Il existe d'ailleurs un projet de loi (n° 563 - 1972 - 1973) modifiant les articles 2 et 21 des lois coordonnées sur la collation des grades académiques et le programme des examens universitaires.

Dans sa forme actuelle, l'agrégation est insuffisante quant au fond et formaliste quant à l'esprit.

Or, l'évolution des conditions de vie, l'augmentation constante du nombre d'élèves dans le secondaire et la primauté accordée à la formation confrontent tous les professeurs, et en particulier les plus jeunes d'entre eux, avec des problèmes devant lesquels ils sont sans ressources.

Sans être une panacée, la réforme de l'agrégation doit mieux préparer les jeunes professeurs en développant un esprit nouveau.

Propositions de réforme.

Le grade d'agrégé de l'enseignement secondaire supérieur est remplacé par celui d'agrégé de l'enseignement secondaire et supérieur du type court (1er et 2e degré).

L'agrégation comporte deux épreuves portant, l'une, sur la formation théorique, l'autre, sur la formation pratique.

Une 1re épreuve sur la formation théorique.

Elle comprend des examens sur les matières suivantes :

- Initiation à la psychologie générale : cours de candidature, option obligatoire pour les étudiants qui présentent l'agrégation.
- Psychologie du développement et de l'éducation, en insistant sur la psychologie de l'adolescent.
- Méthodologie générale et spéciale.
- Pédagogie expérimentale y compris la docimologie.
- Histoire de la pédagogie, en particulier de la pédagogie contemporaine.

Les cours, renforcés et augmentés sont étalés sur trois années. Les récipiendaires ont la possibilité de présenter les examens sur les cours suivis à l'issue de chacune des trois années, en seconde session éventuellement.

La réussite de ces examens confère à l'étudiant le titre d'agrégé-aspirant.

Une 2e épreuve sur la formation pratique.

La préparation de cette seconde épreuve est surveillée et dirigée par les professeurs de méthodologie spéciale des universités et par des professeurs qualifiés de l'enseignement secondaire choisis de commun accord par les professeurs des universités et par l'inspection (Etat, province, ville).

L'enseignement universitaire et l'enseignement secondaire gagneraient à voir disparaître le mur qui les sépare actuellement.

Le contact avec l'université enrichirait les professeurs des athénées et des lycées.

L'université serait mêlée de façon plus directe aux problèmes du secondaire.

La seconde épreuve subie par l'agrégé-aspirant consiste en un stage, préparation concrète à l'enseignement.

Ce stage peut commencer dès que l'agrégé-aspirant est désigné comme temporaire soit pour une année entière (en ce cas, le stage pédagogique sera terminé à la fin de l'année scolaire) soit pour différents intérim (dans cette hypothèse l'agrégé-aspirant pourra être amené à effectuer son stage dans différentes écoles sous la direction successive de plusieurs maîtres de stage).

Le stage comprend :

1. L'assistance hebdomadaire à deux heures de cours chez le maître de stage et ce, durant une année.
2. La charge d'un horaire de 18 heures de cours par semaine au maximum dans le secondaire pendant, au moins, 20 semaines ou, au plus, une année scolaire complète.
Cet enseignement est supervisé par le professeur de méthodologie spéciale de l'université et par le maître de stage qui assiste à deux heures de cours par semaine.
3. L'assistance à un séminaire mensuel de méthodologie spéciale organisé par l'université sous la direction du professeur chargé du cours et en présence du maître de stage.
Ces séminaires permettront aux stagiaires de confronter leurs expériences et de résoudre les questions qu'ils se posent tant sur le plan scientifique que sur le plan didactique.
4. A l'issue de son stage, l'agrégé-aspirant présente un dossier comportant :
 - les préparations de ses leçons,
 - la synthèse de la critique de ses leçons par son maître de stage,
 - la synthèse des travaux de séminaire.

La récipiendaire se voit conférer le titre d'agrégé titulaire de l'enseignement secondaire et supérieur du type court s'il obtient au moins la note « satisfaisant » pour les travaux remis en fin d'année et l'appréciation de ses leçons par son maître de stage et par le professeur de méthodologie spéciale.

Le titre d'agrégé titulaire permettra au professeur qui satisfait aux conditions administratives requises par le statut des enseignants d'obtenir une nomination définitive.

Modalités pratiques.

Durant l'année de stage, l'agrégé-aspirant est rétribué par le Ministère de l'Education Nationale au barème normal et ce stage compte pour une année de service dans sa carrière.

Le maître de stage reçoit une indemnité forfaitaire calculée sur de nouvelles bases et voit son horaire limité à 14 heures par semaine afin de lui permettre d'assister aux leçons de ses stagiaires dont le nombre est fixé à trois.

ASPECTS ACTUELS DE L'HISTOIRE

ASPECTS ACTUELS DE L'HISTOIRE ET DE SON ENSEIGNEMENT

Nous publions ci-dessous les rapports élaborés par les différentes commissions constituées à l'occasion du Séminaire résidentiel tenu au Domaine du Rond Chêne, à Esneux, les 25, 26 et 27 novembre 1974 sous les auspices du Ministère de l'Education nationale.

Vous trouverez dans la rubrique « Information scientifique » les communications présentées à l'occasion de ce séminaire par Messieurs H. Moniot et A. Burguière.

A. RAPPORT GÉNÉRAL,

B. RAPPORTS DES DIFFÉRENTES COMMISSIONS :

1. la formation des maîtres,
2. l'organisation des recyclages,
3. l'interdisciplinarité,
4. l'intégration de nouveaux aspects de l'histoire à l'enseignement.

RAPPORT GÉNÉRAL.

Les professeurs participant au Colloque des 25, 26 et 27 novembre 1974 au Domaine du Rond Chêne à Esneux se sont répartis en quatre groupes de travail.

La COMMISSION n° 1 s'est penchée sur le problème de la *formation des maîtres*.

Cette commission a tout d'abord recherché les moyens de réduire le nombre d'échecs et a proposé des mesures en conséquence.

Mais l'essentiel de ses préoccupations a porté sur :

1. la réforme des structures, lesquelles doivent notamment prévoir, ainsi que le réclamé d'ailleurs la commission n° 4, l'intégration de matières nouvelles ;
2. la formation des maîtres, qui devrait se faire désormais en quatre ans, à l'Université, pour la formation scientifique, et, pour l'aspect pédagogique, dans des écoles normales, intégrées à l'Université, comme centres de formation à la pratique de l'enseignement ;
3. la formation des maîtres garderait cependant des orientations spécifiques selon les niveaux, les degrés et les secteurs d'enseignement (par ex. enseignement professionnel, enseignement spécial, etc...) ;
4. enfin, la commission souhaite une meilleure information administrative des futurs enseignants.

La COMMISSION n° 2 a élaboré une série de suggestions pratiques en vue de faciliter et de développer le *recyclage et la formation continue* des professeurs.



Il s'agit de permettre à ceux-ci d'intégrer dans leur enseignement les matières nouvelles auxquelles il a déjà été fait allusion.

Etant donné le développement continu des connaissances, il est vraisemblable que d'autres disciplines viendront encore s'ajouter ultérieurement.

Mais si l'on veut que ce recyclage soit possible et se réalise effectivement, il est indispensable, estime le groupe, que des crédits d'heures, des allègements d'horaire soient prévus.

Il en est de même en ce qui concerne les nouvelles méthodes et les nouveaux procédés.

Des formules très variées ont été proposées.

Le débat général a fait ressortir la nécessité de ne pas disperser les initiatives en ce domaine.

La COMMISSION n° 3 a traité du problème de *l'interdisciplinarité* :

Elle a d'abord précisé la notion ; elle a ensuite montré les avantages d'où découle sa nécessité.

Elle a dû constater avec regret que la pratique n'en est pas toujours aisée et elle a proposé une série de remèdes.

Qui dit interdisciplinarité dit forcément coopération avec des collègues chargés d'autres spécialités.

On ne résoudra le problème qu'après avoir convaincu ces mêmes collègues :

d'une part, du renouvellement de notre propre discipline, par l'élargissement et la diversification de son contenu ;

d'autre part, de l'enrichissement mutuel possible dont tous pourraient bénéficier grâce à des apports réciproques.

La spécificité de l'apport historique est double :

il est d'abord constitué par les notions de durée, de continuité et d'évolution ;

il joue ensuite le rôle irremplaçable de synthèse.

La COMMISSION n° 4 a recensé une série de *matières nouvelles* que ne peuvent absolument plus ignorer les futurs maîtres d'histoires.

La Commission a pris soin d'établir une série d'exemples d'intégration de ces matières.

Elle a tenu également à légitimer cette extension nécessaire du bagage magistral et a souhaité que cette extension se répercute tant au niveau de la formation des maîtres qu'au stade du recyclage.

AU TOTAL, on s'aperçoit à l'examen des divers thèmes étudiés, qu'ils ne forment que les facettes d'un même problème.

La formation des maîtres :

— suppose des prolongements par le recyclage,

- exige un renouvellement du contenu par l'intégration de matières nouvelles,
- celle-ci, à son tour, ne peut guère se concevoir sans la coopération d'autres disciplines.

Commission n° 1 : FORMATION DES MAITRES.

Préalable.

Afin d'éclairer et de guider ultérieurement les travaux de colloques consacrés également à la formation des maîtres, la commission souhaite que soit réunie une documentation relative à la dite formation dans les divers pays de la C.E.E., principalement, sans exclure cependant d'autres Etats tels que la Confédération Helvétique, les pays Scandinaves et le Québec.

Cette documentation permettrait d'établir des comparaisons utiles et fructueuses. Elle pourrait peut-être ainsi contribuer à long terme à l'élaboration d'un système commun à l'Europe Occidentale.

La commission estime, en effet, qu'une telle unification — ou tout au moins un rapprochement suffisant entre les différents systèmes — permettrait d'étendre aux travailleurs enseignants la libre circulation déjà accordée ou envisagée pour d'autres catégories.

Premier problème : Limiter le nombre d'échecs et d'années perdues.

La commission s'est d'abord penchée sur le problème des échecs nombreux que l'on relève dans l'enseignement pédagogique supérieur tant universitaire que non-universitaire. Elle s'est inquiétée du cas de ceux et de celles qui, après avoir perdu deux ou trois années, sinon plus, se trouvent dans une impasse absolue. Outre le problème humain des intéressés eux-mêmes, ces cas représentant un gaspillage financier important aussi bien pour les familles que pour la collectivité.

Les propositions qui suivent ont pour but de tenter de réduire le nombre de ces échecs irrémédiables :

1. La commission suggère que, dès l'entrée en première année, les étudiants soient soumis à deux séries de tests :
 - a) une première série, de caractères psychologique, chercherait à détecter les handicaps ou les déficiences. Il ne s'agirait donc pas d'essayer de discerner les caractères positifs mais uniquement les caractères négatifs.
 - b) une deuxième série porterait sur l'acquis des connaissances dans celles des disciplines déjà abordées dans l'enseignement secondaire et qui seraient approfondies dans l'enseignement supérieur. Ce minimum de connaissances est jugé indispensable pour la simple compréhension des cours que le candidat va recevoir dans l'enseignement supérieur.
 - c) ces tests, tout en étant obligatoires, ne pourraient cependant être éliminatoires et ne pourraient constituer qu'une mise en garde éventuelle, un avertissement pour le candidat et ses parents. Ils pourraient aussi servir pour une éventuelle réorientation.

2. Au cours de la première année notamment, les étudiants seraient l'objet d'une évaluation et d'une guidance permanentes afin de détecter suffisamment tôt les lacunes, les faiblesses qui se révéleraient chez eux et les difficultés qu'ils auraient rencontrées. Un premier bilan serait établi à la fin du premier trimestre, un second, à la veille de la session d'examens de fin d'année. L'admission aux examens ne serait décidée qu'à la condition que le bilan soit positif.
3. L'efficacité de ce système devrait être contrôlée grâce à la collaboration des Instituts Universitaires de Pédagogie. Les résultats des tests et des examens de première année leur seraient communiqués aux fins d'analyse statistique et d'interprétation. La commission pense que pareille procédure, répétée d'année en année, apporterait plus d'une indication intéressante.
4. Toujours dans la perspective de la réduction des cas d'impasse, la commission se réjouit de la limitation récemment décidée des possibilités de répéter les sessions d'examens.
5. La commission souhaite que soient examinées les possibilités de récupérer certains candidats inaptes à l'enseignement proprement dit, en les orientant vers des fonctions annexes telles que :
 - les services administratifs des établissements scolaires,
 - les bibliothèques et les services de documentation,
 - les fonctions auxiliaires d'éducation.

Etant entendu que ces récupérations ne viseraient que ceux des étudiants qui auraient au moins suivi les cours de seconde année. (Il y a des classes d'accueil et des « passerelles » pour récupérer les jeunes de 12 à 18 ans ; pour-quoi la « récupération » ne pourrait-elle s'exercer au niveau supérieur ?). La situation ne devient réellement grave en effet que pour les étudiants qui se trouvent définitivement arrêtés après la deuxième ou la troisième année ; elle l'est moins pour ceux qui sont arrêtés dès la première et c'est pourquoi ceux-ci ne sont pas visés par la suggestion ci-dessus.

Deuxième problème : des structures nouvelles, un contenu nouveau.

1. En ce qui concerne la formation proprement dite, la commission estime que, pour répondre aux exigences de l'enseignement rénové, aussi bien d'ailleurs qu'aux orientations actuelles des sciences humaines, il faut regrouper au sein de structures nouvelles la préparation des professeurs d'histoire, de géographie et de sciences économiques, lesquels devraient recevoir également, en formation commune, une solide initiation à la démographie, à l'anthropologie, à la sociologie, à la statistique descriptive, etc... (c'est d'ailleurs un souhait qu'expriment également avec force d'autres commissions de ce colloque).
2. Suivant en cela des vœux déjà émis lors de stages antérieurs, la commission estime que la formation actuelle des licenciés est nettement insuffisante sur le plan pédagogique, tandis que la formation du « régent » l'est tout autant sur le plan scientifique.

C'est pourquoi la commission propose :

- a) la formation scientifique de *tous* les enseignants du secondaire dans les

universités,

- b) la formation pédagogique de *tous* les enseignants du secondaire dans le cadre des écoles normales moyennes transformées en « Instituts Supérieurs de Formation Pédagogique » annexés administrativement aux universités existantes.

La formation universitaire de quatre années serait d'ailleurs valable pour tous les enseignants à quelque niveau qu'ils se destinent.

3. Pour ce qui est plus spécialement du secondaire, des orientations spécifiques seraient aménagées selon que l'étudiant se propose d'enseigner :
- soit dans les degrés inférieurs,
 - soit dans les degrés supérieurs,
 - soit dans les options techniques et professionnelles,
 - soit dans l'enseignement spécial.
4. Cet allongement de la scolarité dans la formation des maîtres, entraînant des charges financières accrues pour les familles, il serait indispensable d'envisager un statut financier de type contractuel pour les apprentis-enseignants.
5. Cette formation longue uniformisée aurait pour conséquence de faire disparaître la rivalité, sinon la compétition, entre le régent et le licencié.
- De plus, la qualité et la compétence des maîtres du secondaire en serait améliorée et le nivellement se ferait par le haut.

Troisième problème : une formation administrative indispensable.

Devant d'innombrables cas ahurissants d'ignorance de certaines formalités nécessaires, de droits acquis, etc..., la commission souhaite qu'à la formation scientifique et pédagogique vienne s'ajouter une formation qu'on pourrait qualifier d'« administrative ».

Il s'agirait de faire connaître aux futurs enseignants :

- l'organisation et la législation scolaire,
- le statut des enseignants,
- le statut syndical de la fonction publique,
- l'organisation et la structure des divers services du Ministère de l'Education Nationale,
- le statut barémique et les différents problèmes concernant traitements et pensions de retraite,
- les différentes organisations de défense professionnelle.

Annexe.

Une minorité de membres du colloque préférerait maintenir une formation de type court pour les A.E.S.I.⁽¹⁾ tout en intégrant cependant ladite formation dans le cadre universitaire. Dans cette hypothèse, la structure des cours et la formation reçue devraient être telles qu'il serait toujours possible aux enseignants ayant suivi cette filière de poursuivre leurs études et d'acquérir le diplôme de licencié sans avoir à recommencer à zéro le cursus universitaire

(1) Agrégés de l'enseignement secondaire inférieur.

ainsi que c'est le cas à l'heure actuelle. Un crédit d'heures serait d'ailleurs accordé à ces éléments courageux comme il l'est déjà aujourd'hui à d'autres catégories de travailleurs.

Commission n° 2 : ORGANISATION DES RECYCLAGES.

Le renouvellement des objectifs et des méthodes de l'histoire et de son enseignement impliquent un recyclage dont voici les objets, les modalités, les formes, l'organisation et un projet de réalisation.

Il est bien entendu que ce recyclage doit être volontaire et valorisé : soit par l'attribution d'un horaire minimum aux intéressés, soit sous forme d'une revalorisation de leurs titres pédagogiques, susceptible d'étoffer leur « curriculum vitae » lorsqu'ils solliciteront une fonction de sélection ou de promotion.

I. Objets.

1. Sur le plan scientifique :

— devraient faire l'objet d'un recyclage : les matières dont les enseignants sont amenés à faire usage au cours de leur carrière et qui, tant à l'université qu'à l'école normale ne leur ont pas été dispensées, ou qui leur ont été enseignées d'une manière inapplicable dans l'enseignement ;

les aspects récents de matières déjà étudiées à l'université ou à l'école normale.

2. Sur le plan pédagogique :

— devraient faire l'objet d'un recyclage : les techniques nouvelles.

Ex. : le travail de groupe (utilité, organisation, etc...), l'évaluation, l'utilisation pédagogique de documents, la préparation d'excursions, (mise au point de questionnaires, problèmes d'organisation...).

II. Formes.

Pour chacune de ces formes, une préparation par les participants est recommandée afin de rendre leur travail plus efficace :

1°. Constitution d'*unités de travail* locales réunissant des professeurs qui échangeraient leurs expériences, qui confronteraient leurs problèmes, tenteraient d'apporter des solutions, établiraient des cours en commun et centraliseraient la formulation de leurs besoins.

Ainsi le recyclage répondrait d'une manière efficace et rapide aux besoins réels des professeurs.

Ceux-ci pourraient communiquer aux autorités compétentes et aux autres unités de travail leurs difficultés.

2°. Organisation de *séminaires résidentiels régionaux* de deux ou trois

jours sur des sujets proposés par les participants des unités de travail locales et auxquels des experts pourraient être invités, non pour faire des conférences, mais pour répondre aux questions des participants.

3°. Organisation selon un plan préétabli de *journées pédagogiques régionales* dont les modalités pourraient être les suivantes :

— choix d'un sujet précis répondant aux préoccupations des unités de travail...

4°. Organisation par les universités de *séminaires de recyclage* ouverts à tous les professeurs d'histoire pour compléter leur information et leur formation.

5°. Organisation de *stages résidentiels nationaux* où se rencontreraient des professeurs originaires de la partie francophone du pays sur des sujets d'intérêt général soulevés au préalable dans les unités de travail régionales.

6°. Organisation de *cours par correspondance* dont les uns répondraient aux besoins des professeurs qui débutent et les autres à la nécessité d'une formation continuée.

7°. Organisation de rencontres entre professeurs de discipline relevant des sciences humaines.

8°. Rappelons que la lecture de certaines publications, plus particulièrement destinées aux professeurs de l'enseignement secondaire peuvent également constituer un moyen de recyclage.

III. Modalités.

Les professeurs devraient disposer d'un crédit d'heures utilisables de diverses manières (en bloc, en périodes fractionnées) mais toujours intégrées dans leur horaire.

Il serait souhaitable que tous les professeurs concernés voient leur plage horaire réduite au minimum.

Pour l'organisation pratique du recyclage, les professeurs qui le désirent devraient bénéficier d'un même jour de liberté hebdomadaire.

IV. Organisation.

1°. Certains professeurs dont l'expérience peut être jugée utile à l'animation des unités de travail, de toutes les formes de recyclage devraient être partiellement détachés de leur service (exemple : demi horaire).

2°. Ces professeurs seraient rattachés à des **Centres régionaux de recyclage et de formation continuée.**

Ces centres seraient équipés d'un matériel informatif et pédagogique suffisant pour en faire des centres de documentation valables.

V. Projet concret de réalisation d'un recyclage.

A partir de sujets tels que :

1. Pour le degré d'observation : « l'Etat » — Questions d'évaluation,
2. Pour le degré d'orientation : « Foi, croyance, dogmes et remise en questions ». — Questions d'évaluation,

3. Pour le degré de détermination : « Les crises économiques du monde moderne et actuel » — Questions d'évaluation,

nous proposons le schéma de relations suivant :

Cellule de réalisation des dossiers



Séminaires résidentiels :



- mise au point,
- confrontation,
- approfondissement avec expert.



Réunions pédagogiques régionales :



- discussion,
- sélection des documents.

Unités de travail locales :



- préparation des sujets des trois degrés,
- collecte des documents.

Diffusion sous une forme comparable à celle adoptée par les cours par correspondance du Ministère de l'Education nationale belge.



Professeurs : — proposition des sujets.

VI. Conclusions.

Le recyclage exige une grande souplesse.

Les structures de recyclage doivent exister et être conçues de manière à pouvoir intégrer facilement les professeurs désirant se recycler.

Commission n° 3 : INTERDISCIPLINARITE.

Le système d'enseignement actuel fait une large part à l'interdisciplinarité mais dans la pratique, celle-ci s'avère difficile à appliquer d'où notre propos de reconsidérer les aspects principaux de ce problème.

Voici les différents points que nous avons abordés :

- I. Sens et conception du mot « interdisciplinarité ».
- II. Nécessité et avantages de l'interdisciplinarité.
- III. Comment l'interdisciplinarité est-elle assurée actuellement ?
- IV. Comment améliorer l'interdisciplinarité ?

I. Sens et conception du mot « interdisciplinarité ».

Le mot peut être compris comme la coopération entre disciplines scolaires, ce qui suppose la volonté d'assurer une coordination au niveau des matières et au niveau des méthodes des différentes disciplines et postule chez les professeurs la conscience de devoir guider les élèves vers une réponse cohérente aux questions qu'ils se posent en tant qu'élève étudiant différentes disciplines et en tant qu'être humain devant s'intégrer à une société.

II. Nécessité et avantages de l'interdisciplinarité.

Les débats ont fait ressortir la nécessité d'une collaboration entre disciplines pour :

1. donner aux élèves les moyens de trouver une réponse cohérente aux questions qu'ils se posent.
2. aider à la compréhension d'une discipline par les autres.
3. favoriser les transferts d'apprentissages et d'aptitudes d'un cours à l'autre.
4. susciter une meilleure entente entre collègues.
5. donner aux étudiants un sens plus aigu du relatif grâce aux éclairages différents d'un même sujet, surtout dans les classes supérieures.

III. Comment l'interdisciplinarité est-elle assurée actuellement et

IV. comment l'améliorer.

Dans la réalité, il apparaît que l'interdisciplinarité est tributaire

- des degrés différents d'enseignement ;
- des types d'enseignement — traditionnel,
 - rénové ;
- des disciplines envisagées ;
- des relations professionnelles ou simplement humaines à l'intérieur d'un établissement.

Les obstacles rencontrés apparaissent liés :

- 1. à la nature des matières à enseigner,
- 2. à la formation et à l'attitude des maîtres,
- 3. aux exigences paralysantes de l'homologation, surtout, semble-t-il, dans l'enseignement traditionnel,
- 4. aux conditions matérielles de travail inhérentes aux problèmes d'organisation des horaires, à l'incompréhension de certains chefs d'établissement, à la difficulté d'établir des contacts avec certains collègues peu convaincus, à la mobilité du personnel temporaire, à la responsabilité civile lors des *extra-muros*, au manque de matériel, etc.

Comment, dans la réalité quotidienne, améliorer cette situation de fait ? L'interdisciplinarité doit être comprise différemment selon les degrés d'enseignement. Elle doit répondre à une demande et non être imposée artificiellement. Elle postule bien entendu à tous les niveaux, chefs d'établissement, professeurs, la conviction profonde qu'une collaboration interdisciplinaire peut et doit être bénéfique à l'enseignement.

La condition fondamentale pour réaliser utilement l'interdisciplinarité est donc d'amener les professeurs à repenser jusqu'aux fondements mêmes de leur enseignement. Ce travail de rénovation ne pourra être entrepris que si les représentants des différentes disciplines se rencontrent dans un esprit constructif pour préciser ce que chacun peut attendre des autres et apporter aux autres.

Dans cet ordre d'idées, il serait souhaitable que la formation des maîtres prévoie, soit dans les écoles de régents, soit à l'agrégation, non seulement une sensibilisation à cet aspect de l'enseignement, mais une information préparatoire à cette conception nouvelle du travail d'enseignant.

Il y a lieu aussi d'insister sur le rôle que devraient jouer les professeurs convaincus de l'efficacité de l'interdisciplinarité en se faisant des initiateurs : réunir l'équipe qui se chargerait de constituer un fichier centralisateur, faire rassembler en un même local les documents relatifs aux différentes disciplines (médiathèque), organiser des visites *extra-muros* en y intéressant les collègues, etc.

Le rôle des élèves apparaît lui aussi comme non négligeable. Sensibilisés habilement, ils peuvent être les meilleurs protagonistes de l'interdisciplinarité.

Il est évident qu'une bonne organisation de l'emploi du temps est nécessaire pour que la coordination soit possible et effective.

Enfin, une connaissance précise des exigences du jury d'homologation permettrait une démystification des obstacles invoqués.

Comment convaincre les représentants des autres disciplines de l'intérêt de l'histoire.

Il semble nécessaire de rappeler à nos collègues titulaires d'autres disciplines que leur conception actuelle du cours d'histoire est issue de l'enseignement reçu pendant leurs études secondaires. Leur manque d'information porte sur — les matières enseignées, — les méthodes pratiquées.

En effet, la matière étudiée couvrait rarement le XXe siècle et s'attachait essentiellement à l'histoire politique et événementielle. La méthode utilisée consistait dans le meilleur des cas en un exposé brillant et en une lecture du manuel.

La pratique de l'interdisciplinarité doit leur permettre de connaître l'étendue et la réalité des matières enseignées aujourd'hui.

Mais la nécessité de l'enseignement de l'histoire pourrait être démontrée en soulignant son rôle primordial pour :

1. la formation intellectuelle de l'enfant,
2. l'acquisition de la méthode de travail,
3. le développement du sens civique.

1. La formation intellectuelle de l'enfant

car l'enseignement de l'histoire permet le développement du sens critique, de la notion de relativité, une connaissance plus exacte de la réalité en soulignant l'interaction des phénomènes économiques, sociaux, politiques, culturels, un sens des mutations et une recherche constante de la vérité.

2. L'acquisition d'une méthode de travail

par la critique de textes, de statistiques, la recherche et le classement de documents, l'analyse et la synthèse.

3. Le développement du sens civique

par la prise de conscience de son rôle futur dans la société, par la tolérance qui découle de l'étude des sociétés, des options philosophiques et religieuses.

EN CONCLUSION : le rôle de l'historien est primordial.

Sa tâche est d'utiliser indifféremment les techniques et les résultats des autres disciplines pour scruter le passé et expliquer le présent. L'histoire a une fonction irremplaçable de synthèse.

Commission n° 4 : INTEGRATION DE NOUVEAUX ASPECTS DE L'HISTOIRE A L'ENSEIGNEMENT.

1. Notre commission a commencé par dénombrer d'une manière non exhaustive certains *nouveaux aspects de l'Histoire* :
 - l'anthropologie,
 - l'archéologie y compris l'archéologie industrielle,
 - la climatologie,
 - les habitudes alimentaires y compris la gastronomie,
 - l'histoire des mentalités,
 - l'histoire naturelle,
 - l'histoire des sociétés sans écriture,
 - l'histoire quantitative,
 - la sociologie des religions,
 - l'histoire des sciences et des techniques,
 - la linguistique,
 - les apports de la musique, de la philosophie, de la littérature.
2. Notre commission a ensuite envisagé les *manières pratiques* d'intégrer ces nouveaux savoirs au cours d'histoire. De nombreuses suggestions ont été émises, nous vous citons quelques exemples déjà expérimentés :
 - *anthropologie* : tous les types d'enquête relèvent de cette discipline : exemple : interview de mineurs du Hainaut sur leur outillage, leur mode de vie, les gestes de leur métier.
 - *archéologie y compris l'archéologie industrielle* : exemple : l'étude du site industriel de Bois-du-Luc, du Grand Hornu pour aborder la vie industrielle sous un jour nouveau.
 - *la climatologie* pourrait être employée pour étudier les modifications économiques d'une région.
 - *les habitudes alimentaires et la gastronomie* sont des facteurs culturels qui peuvent faire comprendre aux enfants la relativité et les mutations de nos comportements.
exemple : l'étude de la consommation de la pomme de terre, de la viande de cheval.
 - *l'histoire des mentalités* : la révolution industrielle peut être abordée par le biais de la façon dont les patrons concevaient leur rôle et celui des ouvriers (voir Dossier de la Documentation française : *Patrons et ouvriers au XIXe siècle*).
 - *l'histoire naturelle* : à propos de l'étude de la terre avant l'homme nous nous sommes demandés si nous pouvions faire autre chose que de poser

le problème. L'histoire naturelle n'a pas encore été intégrée par les membres de notre commission mais pourra cependant donner aux enfants l'idée que ni le corps humain ni le milieu biologique ne sont immuables.

- *l'histoire des sociétés sans écriture* : l'histoire des Indiens peut être appréhendée par leurs chants.

exemple : « Enterre mon cœur à Wounded Knee » en donne de courts extraits exploitables en classe.

- *l'histoire des sciences et des techniques*. Deux tendances se sont dégagées :

- les uns pensent qu'il faut connaître les principes de fonctionnement des machines qu'on présente sous peine d'être ridicule ;
- les autres croient qu'on peut avouer ses lacunes, ne pas entrer dans les détails de fonctionnement des machines qu'on ne connaît pas et se baser sur la collaboration des collègues des autres disciplines.

- *l'histoire quantitative* peut être étudiée à partir d'une monographie régionale :

exemple : *Beauvais et le Beauvaisis de 1600 à 1730* par P. GOUBERT.

- *la linguistique* : la sémantique historique est fondamentale ; le recours à cette discipline nous a semblé seulement occasionnel.

exemple : relevé du vocabulaire spécifique des mineurs (dans les interviews dont il a été question plus haut).

- *la musique, la littérature*

exemple : — les mouvements sociaux du XIX^e siècle ont été étudiés à partir des chants de grève.

- des poèmes antillais ont servi de point de départ à l'étude de l'esclavagisme.

3. *Prise de conscience.*

Notre groupe a pris conscience devant cette liste de matières nouvelles d'un problème important : comment enseigner ces matières où nous sommes rarement compétents ?

L'un d'entre nous pense que cela entraînera les professeurs à transmettre des hypothèses non légitimes. Certains nous ont rassurés : nous pouvons insérer ce dont nous nous sentons capables et changer progressivement l'éclairage à donner à un thème.

Nous ne devons pas nous alarmer devant l'étendue de ces matières nouvelles ; dans toute discipline, il reste des lacunes et dans l'ancien système aussi nous abordions des domaines qui nous étaient de prime abord inconnus. Les aspects nouveaux font aujourd'hui partie de l'histoire au même titre que les autres. Nous nous devons de les intégrer dans la synthèse globale qu'est l'histoire.

4. *En résumé*

La commission a envisagé l'intégration des aspects nouveaux de l'histoire dans notre enseignement de quatre manières différentes :

1. Faire place dans les programmes à ces aspects nouveaux.

exemple : l'évolution des mentalités au XVII^e siècle à nos jours.
mais nous avons écarté cette solution étant donné nos compétences actuelles.

2. Dans l'étude d'un thème, privilégier une approche nouvelle du problème par rapport à l'approche classique, bien entendu suivant les affinités et les connaissances du professeur, la documentation des élèves, du professeur et les intérêts des élèves.
3. Etudier par exemple une monographie de région, en envisageant tous les aspects historiques tant nouveaux que traditionnels.
4. Ou enfin, plus modestement, n'utiliser les aspects nouveaux que comme motivation.

Enfin, nous avons envisagé le problème des sources ; malheureusement la recherche scientifique dans les nouveaux aspects de l'histoire est encore peu développée en Belgique.

D'autre part, n'ayant pas reçu de formation dans ces domaines, nous souhaitons pour l'avenir, l'insertion de ces matières dans la formation des maîtres, et dans l'immédiat, un recyclage sous forme de conférences présentées par des spécialistes et suivies de travaux pratiques sous leur direction.

D'aucuns insistent plus particulièrement sur la nécessité d'être initiés aux techniques d'enquêtes et d'interview.

Nous désirons à l'avenir être prévenus quinze jours à l'avance de l'ordre du jour afin de pouvoir préparer les travaux.

Enfin, nous proposons également la formation libre de groupes de travail composés de professeurs se spécialisant dans une des disciplines nouvelles et qui transmettraient à leurs collègues les résultats de leurs recherches.

ORGANISATION SOCIALE DES PEUPLES ARCHAÏQUES

PREMIER DEGRÉ DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE TYPE I
(ELEVES DE 12 A 14 ANS)(1).
PROGRAMME D'ETUDE DU MILIEU NATUREL, HUMAIN ET TECHNIQUE,
PARTIE HISTOIRE.

Les texte et questionnaire publiés ici sont le résultat du travail effectué dans le cadre d'un cours par correspondance de l'Etat (dossier « la Nourriture »).

Le document qui suit a l'avantage de permettre au professeur d'histoire du premier degré de l'enseignement secondaire de type I de faire la liaison entre la première année (problème : « la Nourriture ») et la deuxième année (problème : les Relations avec autrui).

L'extrait ci-dessous est donc intéressant pour trois raisons :

1. remettre en mémoire la matière vue en première à travers le problème « la Nourriture » dans les sociétés archaïques ;
2. faire sentir combien l'organisation sociale est déterminée par la structure économique ;
3. aborder rapidement la notion de « pouvoir démocratique » qui sera étudiée plus tard dans le problème « l'homme et l'Etat ».

Certes, le texte est long. Néanmoins il s'agit d'une histoire, d'une narration qu'un élève de 13-14 ans est capable d'apprécier et de comprendre. L'intérêt pédagogique de ce document est donc évident.

Quant au questionnaire, il tente de rendre compte du plus grand nombre possible d'opérations mentales (2) à exiger des élèves. Enfin, pour y répondre, le travail de groupe est souhaitable.

Le professeur pourra utilement compléter les renseignements fournis par le texte sur « Céphu » par la lecture de quelques livres dont voici les titres :

DESCAMPS P., *Etat social des peuples sauvages*, Paris, Payot, 1930.

MAQUET J.-J., *Afrique. Les civilisations noires*, Paris, Horizons de France, 1962.

MAUDUIT J., *La vie quotidienne à l'époque des premiers chasseurs (de la préhistoire aux sociétés primitives de l'Afrique)*, Paris, Hachette, 1972.

SCHEBESTA P., *Les Pygmées du Congo belge*, Bruxelles, 1952.

WEYER E., *Peuples primitifs d'aujourd'hui*, Paris, Horizons de France, 1959.

(1) Voir note 1, p. 68.

(2) Voir l'article publié ci-après, p. 101.

Texte sur l'importance de la vie de groupe chez les Pygmées

M. Colin M. Turnbull a partagé la vie de plusieurs bandes de Mbuti (Pygmées) de l'Ituri. Voici le récit d'une histoire à laquelle il a assisté et que nous rapporte J.-J. Maquet :

« Céphu, un chasseur de la forêt de l'Ituri, aimait dresser sa hutte de branchages un peu à l'écart du camp [...]. Un jour qu'une battue au filet était organisée par tout le camp, son comportement peu coopératif dépassa les bornes [...]. Il arriva tard, lorsque les filets avaient déjà été fixés et lorsqu'une première antilope avait déjà été abattue. Lors du partage qui se fit sur place, aucun morceau ne lui fut offert. Plus tard, Céphu se plaignit très haut de ce qu'il ne tuait aucun gibier parce que les femmes délibérément orientaient le gibier loin de ses filets [...].

Au retour du camp, [...] on apprit [...] qu'il avait déplacé ses filets en avant de la ligne des autres filets, ce qui lui permettait de prendre le premier les animaux en fuite. Il en avait tué ainsi quelques-uns qu'il avait dissimulés pour les garder [...]. Ekianga et Manyalibo, qui avaient surpris Céphu, crièrent bien haut ce qu'ils pensaient d'une telle conduite [...]. C'était une question très sérieuse et qui devait être réglée immédiatement.

Tout le monde se réunit et on appela Céphu. Lorsqu'il arriva, chacun était occupé à s'installer et, [...] on fit semblant de ne pas le remarquer. Il s'avança vers un jeune homme qui était assis sur un siège. Comme Céphu était beaucoup plus âgé, le siège lui aurait été offert en temps normal [...]. Il lui fut répondu que les animaux s'assoient par terre [...]. Manyalibo se leva alors et exprima tous les griefs auxquels le comportement de Céphu avait donné lieu pendant le dernier camp [...]. Céphu se mit à pleurer. Il essaya faiblement d'expliquer [...] qu'il méritait une meilleure place dans la ligne des filets. Après tout n'était-il pas un homme important, le chef de sa propre bande ?

Un chasseur lui répondit [...] : puisqu'il était un chef, il était un paysan, car les Mbuti n'ont jamais de chefs ; puisqu'il avait sa propre bande, qu'il s'en aille ailleurs et y soit chef... *Céphu compris qu'il était battu et humilié. Sa bande de trois ou quatre familles, seule était trop petite pour constituer une unité de chasse efficace.* Il s'excusa [...].

Accompagné par la plupart des chasseurs, il retourna à sa hutte [...]. Tout fut aussitôt pris. Même le récipient qui cuisait fut vidé [...]. Il cria qu'il allait mourir de faim [...]. Le soir Masisi [...], pris un pot plein de viande cuite et discrètement s'éloigna dans l'ombre dans la direction de la hutte de son parent Céphu. Plus tard dans la nuit, alors que les chasseurs chantaient [...], Céphu était parmi eux ».

TURNBULL, C.M., *Initiation among the Bambuti Pygmies of the Central Ituri*, *Journal of the Royal Anthr. Inst.* n° 87, 1957, cité dans J.J. MAQUET, *Afrique. Les civilisations noires*, Paris, Horizons de France, 1962, pp. 72-74.

Questionnaire

*Opérations
mentales :*

1. Datez la publication de ce document.
2. Mettez une croix à côté de la réponse de votre choix :

4.1.

1. Turnbull a vu et participé aux faits	☐
2. Turnbull a entendu raconter les faits	☐

2.1.

3. Qu'en concluez-vous quant à la valeur de son témoignage ?

6.

4. a. De quel peuple est-il question ?
- b. Localisez sur une carte la région où il vit.

4.1.

3.1.

5. A partir du texte écrit en caractères italiques, donnez la définition de la « bande » et du « camp ».

2.1.

6. Faites le plan d'un camp pygmée.

2.1.

7. a. Quelles sont les techniques et les tâches des Pygmées ?

	TÂCHES	TECHNIQUES
Hommes		
Femmes		

b. Imaginez les techniques que pourraient utiliser les femmes pygmées (la réponse n'est pas dans le texte). Inscrivez-les dans le tableau ci-dessus en utilisant une couleur différente de celle que vous employez habituellement.

7.

8. Quelles sont les accusations portées contre Céphu ?

4.1.

--

9. Mettez une croix à côté de la réponse de votre choix :

a. L'attitude de Céphu est condamnée :

— par un chef	
— par personne	
— par quelques-uns	
— par tous	

2.2.

b. L'attitude de Céphu n'est pas condamnée :

— par le chef	
— par personne	
— par quelques-uns	
— par tous	

2.2

c. Soulignez dans le texte ce qui justifie votre réponse.

2.2.

10. Selon les *Bambuti*, le titre de chef de bande permettait-il à Céphu d'agir comme il l'a fait ?

Biffez la mention inutile : ☐ oui ☐ non

Pourquoi ?

2.1.

11. Imaginez le sort de Céphu et de sa bande abandonnés du reste du groupe.

7.

12. Qu'en concluez-vous quant à l'organisation politique de ce groupe ?

5.3.

Bruno et Nicole BOULANGÉ-CHAPEAU,
juin 1976.

EXERCICES D'ÉVALUATION

DEUXIEME DEGRE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DE TYPE I
(ELEVES DE 14 A 16 ANS) (1).
PROGRAMME DE SCIENCES HUMAINES, PARTIE HISTOIRE.

Les documents et exercices proposés ci-dessous, relatifs à l'**économie** dans les **sociétés féodales** et dans les **sociétés urbaines**, sont extraits d'un dossier élaboré par un groupe d'enseignants réunis au Domaine du Rond Chêne à Esneux en mars 1975.

Les questionnaires établis, qui ne sont pas exhaustifs, pourraient servir à la formation ou à l'évaluation des élèves du deuxième degré, notamment de ceux qui utilisent les dossiers de la collection « Formation historique »⁽²⁾ où ces documents sont également repris.

Nous vous rappelons qu'un *Tableau des opérations mentales* a déjà été publié dans les *Cahiers de Clio*, n° 38, 1974, p. 104-106. Vous trouverez également ce *Tableau* accompagné de commentaires dans la brochure *Faire le point sur... l'enseignement secondaire rénové, 1 : Organisation générale*, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, 1974, p. 163-170 et surtout 179-198.

NOTE LIMINAIRE

Tout document historique doit être situé dans le *temps* et dans l'*espace* ; sa nature doit toujours être identifiée. Ces opérations relèvent de l'*analyse, niveau 4.1*. Elles ne sont pas systématiquement reprises dans les questionnaires publiés ici.

FICHE 1 : les relations économiques et sociales dans le domaine seigneurial

Document a :

« L'abbaye⁽¹⁾ possède à Palaiseau un manse seigneurial⁽²⁾ avec une maison et d'autres bâtiments agricoles en nombre suffisant. Elle a six parcelles de terre arable d'une superficie de 287 bonniers⁽³⁾ et 127 arpents⁽⁴⁾ de vigne [...]. Elle a 100 arpents de pré [...]. Elle a une forêt [...]. Elle a trois moulins à blé.

Walafredus, colon et maire, et sa femme, colonne, gens de Saint-Germain, ont avec eux deux enfants. Walafredus tient deux manses libres ayant sept bonniers de terre arable, six arpents de vigne, quatre arpents de pré. Il fournit pour chaque manse une année un bœuf, l'année suivante un porc adulte, quatre deniers pur le droit d'usage du bois, deux muids⁽⁵⁾ de vin pour le droit de

(1) Voir note 1, p. 68.

(2) Collection « Formation historique », fascicule VIII : 1. les mondes « barbares », 2. les sociétés féodales et urbaines, Liège, Sciences et lettres, 1976.

paître une brebis avec un agneau. Il fait des corvées, des charrois, des manœuvres et des coupes de bois, autant qu'on lui en commande. Il doit trois poulets et quinze œufs [...].

Maurus, esclave, et sa femme, libre, gens de Saint-Germain, ont avec eux deux enfants. [Il y a aussi] Gontoldus, colon de Saint-Germain. Ces deux hommes tiennent un manse servile ayant deux bonniers de terre arable, deux arpents et demi de vigne, un arpent et demi de pré. Ils entretiennent dans la vigne [du maître] six arpents. Ils paient quatre muids de vin pour le droit de paître, deux setiers⁽⁶⁾ de senévé⁽⁷⁾, trois poules, quinze œufs. Ils doivent des manœuvres, des corvées, des charrois [...].

L'abbaye possède à Palaiseau 108 manses libres. Les manses tous ensemble sont au nombre de 117 ».

Polyptyque de l'abbé Irminon, 806-829, dans D. FURIA, Recueil de documents historiques, doc. 38, Lyon, Audin, 1970, p. 16-17.

(1) de Saint-Germain des Prés à Paris.

(2) la réserve seigneuriale.

(3) le bonnier vaut environ 140 ares.

(4) il s'agit probablement de l'arpent de Paris, soit environ 35 ares.

(5) le muid de Paris représente environ 270 litres.

(6) le setier est l'unité de mesure pour les grains (156 litres pour le blé, 312 litres pour l'avoine).

(7) plante qui produit la moutarde.

Document b :

« Art. 2. Les habitants d'Essigey tenant feu et lieu doivent chacun une poule au premier jour de carême entrant, et une corvée à bras pour chaque manouvrier au temps des fenaisons ; ladite corvée a toujours été faite, mais la poule n'a jamais été levée.

Art. 4. Il appartient audit seigneur le soin de faire lever la dîme dans toutes les terres de la seigneurie à raison de quatorze gerbes l'une [...].

Art. 5. Il appartient au seigneur la justice haute, moyenne et basse dans toute l'étendue de la directe.

Art. 6. Tous les habitants doivent faire le guet et garde au château dudit lieu.

Art. 8. Tous ceux qui vendent vin audit Essigey doivent une pinte de vin au seigneur [...] que les vendeurs sont obligés d'apporter dans son château une heure après le tonneau percé, à peine de l'amende de trois livres 5 sols [...].

Art. 10. En tous temps, le seigneur peut tenir ses bois en banalité et défense, sans qu'il soit loisible à toutes personnes d'y cueillir du bois ni envoyer leurs bestiaux à peine de trois livres 5 sols d'amende [...] ».

Le manuel des droits du seigneur (archives départementales de la Côte d'Or), 1780, dans P. GOUBERT, *L'Ancien Régime*, t. 1 : *La société*, coll. « U », Paris, A. Colin, 1969, p. 94.

(1) Aujourd'hui Echigey (France, Côte d'Or, canton de Genlis).

Questions :

*Opération(s)
mentale(s) :*

1. Datez les deux documents.

Document a	
Document b	

4.1.

2. Relevez les groupes humains et leurs activités. Disposez votre réponse sous forme de tableau.

	Groupes humains	Activités
a		
b		

4.2.

3. Constatez-vous une évolution dans les groupes humains et leurs activités ? Justifiez votre réponse.

6.

--

FICHE 2 : l'appui des banquiers aux rois

Document :

« Ayant appris par différentes voies l'heureux succès de Sa Majesté Très Chrétienne [Charles VIII] et la soumission de Naples, nous en avons éprouvé tout le plaisir que Votre Seigneurie [Philippe de Commynes] peut imaginer, à raison de la considération que nous avons pour Sa Majesté.

Nous étions dans l'attente que Sa Majesté nous les ferait connaître par ses lettres afin que nous puissions mieux la féliciter de son succès ; mais jusqu'ici nous n'en avons reçu aucune information, et elle ne nous a rien fait dire par son ambassadeur : ce qui nous surprend beaucoup, étant persuadé, comme cela est à la connaissance de Votre Seigneurie, que si nous n'avions cessé de la favoriser et de l'aider de nos deniers, les choses n'auraient pas pris cette tournure. En effet, nous avons pu voir que, lorsqu'il arrivait à Sa Majesté Très

Chrétienne quelque chose qui ne lui était pas aussi agréable qu'elle l'aurait voulu, elle nous en a bien fait part afin que nous puissions subvenir à ses besoins. Nous avons trouvé bon de le rappeler à Votre Seigneurie, afin qu'elle sache le compte que fait de nous Sa Majesté Très Chrétienne en nous laissant dans l'ignorance de ses succès, nous qui, à juste titre, devrions être les premiers avec qui Sa Majesté pût se féliciter, et même, si l'on peut parler ainsi, les premiers à remercier puisque nous avons été le principe et la cause de ces événements ».

Lettre de Ludovic Sforza à Philippe de Commines, 4 mars 1495, dans Ed. KERVYN DE LETTENHOVE, Lettres et négociations de Philippe de Commines, t. 3, Bruxelles, Devaux, 1874, p. 91.

Questions :

*Opération(s)
mentale(s) :*

1. Pourquoi l'auteur de la lettre estime-t-il devoir être parmi les premiers à recevoir les remerciements du Roi ?

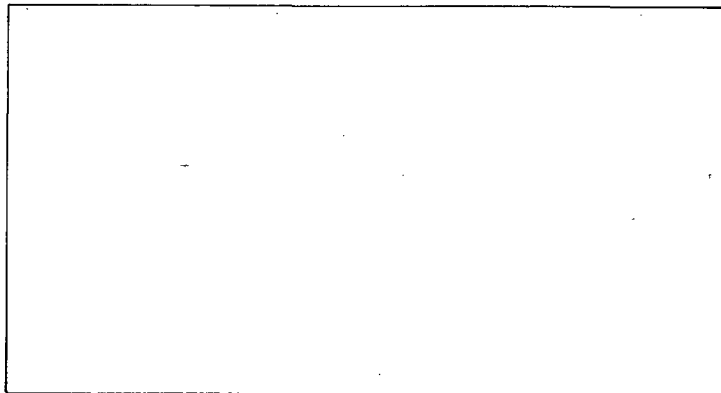
Il estime devoir recevoir les remerciements du Roi parce que :	
— il a aidé financièrement le Roi	
— il a fourni des informations	
— il est italien	
— il a soumis Naples par les armes	

Faites une croix en regard de la réponse de votre choix. 2.2.

2. Identifiez les personnages cités dans ce document. 3.2.

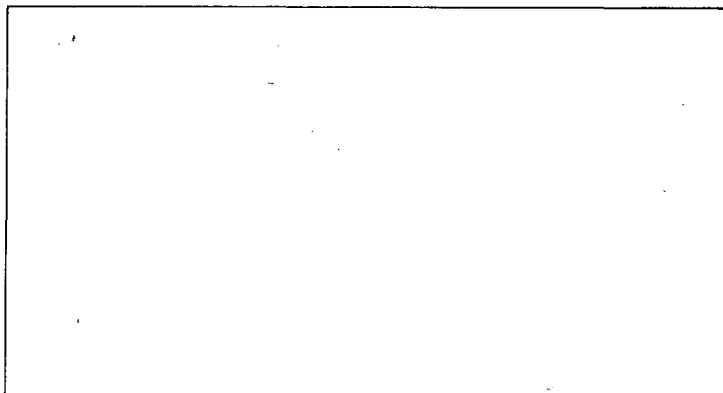
3. A partir d'ouvrages jugés utiles, replacez les faits dans leur contexte politique.

3.3.



4. Dans quelles circonstances le Roi pourrait-il avoir besoin des « deniers » de Sforza ?

7.



FICHE 3 : *le protectionnisme*

Document a :

« Je crois que l'on demeurera facilement d'accord sur ce principe qu'il n'y a que l'abondance d'argent dans un Etat qui fasse la différence de sa grandeur et de sa puissance.

[...] Outre les grands avantages que produira l'entrée d'une plus grande quantité d'argent comptant dans le royaume, il est certain que, par les manufactures, un million de peuples qui languissent dans la fainéantise gagneront leur vie ;

Qu'un nombre aussi considérable gagnera sa vie dans la navigation et sur les ports de mers ;

Que la multiplication presque à l'infini des vaisseaux multipliera de même la grandeur et la puissance de l'Etat [...].

Pour y parvenir, les moyens proposés sont :

- [...] ;
- Recevoir tous les marchands qui viendront à la cour avec des marques particulières de protection et de bonne volonté ;
- Les assister en toutes choses qui concerneront leur commerce, les entendre quelquefois dans le conseil de Sa Majesté quand ils viendront pour affaires importantes ;
- Les convier tous de députer quelques-uns d'entre eux pour être toujours à la suite du Roi ;
- [...] ;
- Au défaut des députés, établir quelqu'un qui ait pouvoir de tenir correspondance avec eux, recevoir toutes les dépêches, leurs plaintes et faire toutes les sollicitations pour eux et leur adresser tout ce qui sera résolu pour leur bien et avantage ;
- Renouveler tous règlements de police au-dedans du royaume pour le rétablissement de toutes les manufactures ;
- [...] ;
- Employer tous les ans une somme considérable pour le rétablissement des manufactures et pour le bien du commerce, suivant les résolutions qui seront prises dans le conseil ;
- *Idem* à la navigation, donner des gratifications à tous ceux qui achèteront ou bâtiront des vaisseaux neufs ou qui feront des voyages à long court ;
- Réparer les chemins publics et continuer à ôter tous les péages des rivières ;
- Travailler incessamment à rendre navigables les rivières du dedans du Royaume qui ne le sont point ;
- Examiner soigneusement la communication des mers par la Guyenne et par la Bourgogne ;
- Appuyer fortement les Compagnies des Indes Orientales et Occidentales. Exciter tout le monde à y entrer [...] ».

Premier conseil tenu par le Roi Louis XIV, dimanche 3 août 1664.

Mémoire sur le commerce (minute autographe), dans *Lettres, instructions et mémoires de Colbert*, t. 2, 1^{re} partie, publiés par P. CLEMENT, Paris, Imprimerie impériale, 1868, p. CCLXIX - CCLXXII.

Document b :

« Son Altesse royale [Charles de Lorraine] étant informée qu'il est nécessaire de conserver en ce pays les cendres de bois à l'usage de plusieurs fabriques y établies [...] a pour et au nom de Sa Majesté l'Impératrice et Reine [...] défendu la sortie de ces pays des cendres de bois [...]. Et en outre, pour encourager les maîtres verriers établis en différents lieux et provinces de la domination de Sa Majesté dont les fabriques ne peuvent se soutenir par le grand débit du verre étranger, sadite Altesse royale veut et ordonne qu'il sera

levé à l'avenir sur les bouteilles venant de France, d'Allemagne et du pays de Liège un droit d'entrée de dix florins le cent pesant.

Fait à Bruxelles, le 30 septembre 1752 ».

*Ordonnance de Charles de Lorraine, Bruxelles, Frickx, 1752.
Charleroi, Musée du verre.*

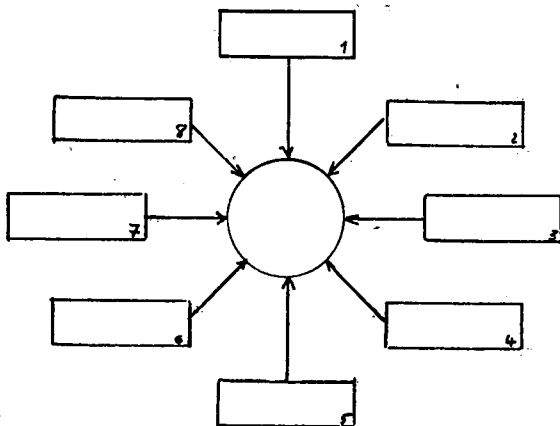
Questions :

Document a :

Opération(s)
mentale(s) :

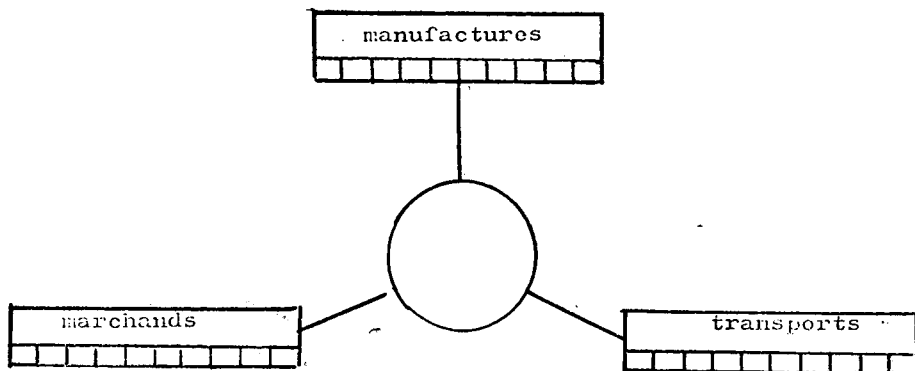
1. Complétez le schéma ci-dessous en indiquant le but suivi par Colbert et les moyens proposés pour y parvenir.

2.1.



2. A l'intérieur de chacune des catégories du schéma suivant, indiquez à l'aide des numéros correspondants, les moyens relevés dans le schéma précédent.

2.2.



3. Existe-t-il des relations entre « manufactures », « marchands » et « moyens de transport » ?

Si oui, indiquez le(s) sens de ces relations au moyen de flèches dans le deuxième schéma réalisé ci-dessus.

Si non, passez à la question suivante.

Document b :

1. Cochez dans le tableau suivant les réponses choisies.

Charles de Lorraine encourage :		Charles de Lorraine décourage :	
— l'entrée des bouteilles étrangères		— l'entrée des bouteilles étrangères	
— la sortie des bouteilles nationales		— la sortie des bouteilles nationales	
— la libre-circulation des bouteilles		— la libre-circulation des bouteilles	

4.2.

2. Quelle mesure Charles de Lorraine prend-il ?

4.1.

3. Estimez-vous que cette mesure peut être intégrée au premier schéma réalisé ci-dessus ?

oui

non

6.

Si oui, ajoutez-la à ce schéma en utilisant une couleur de votre choix.

5.3.

Justifiez votre réponse qu'elle soit affirmative ou négative.

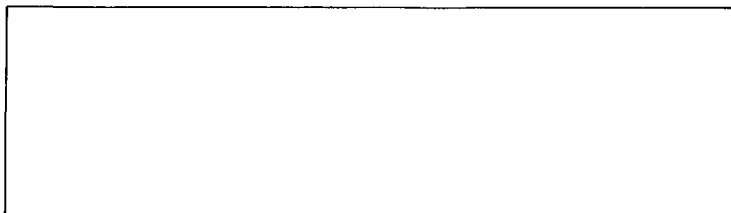
5.3.
ou 6.

(Si l'élève donne une justification d'une réponse négative, c'est du « 6 » ; si c'est une réponse affirmative, c'est du « 5.3. » car il doit alors y avoir structuration d'une synthèse partielle).

Documents a et b :

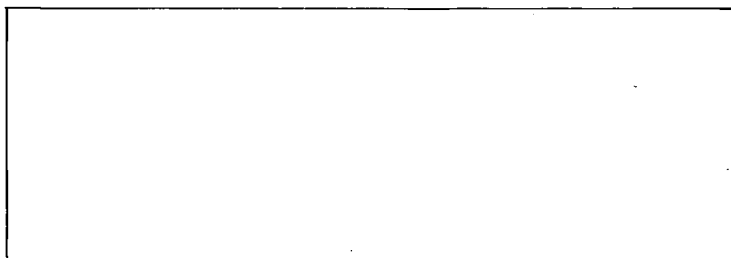
1. Recherchez le sens des termes suivants : libre-échange, mercantilisme, protectionnisme.

3.3



2. Quel(s) est (sont) celui (ceux) qui convient (conviennent) à ces deux documents ?

3.2.



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

GÉNÉRALITÉS

Formation historique, fasc. VII : 1. *Les sociétés de ramasseurs-chasseurs*, 2. *Les sociétés pastoro-agricoles*, par les collaborateurs du CENTRE DE LA PÉDAGOGIE DE L'HISTOIRE, Liège, Sciences et Lettres, 1975.

Les professeurs d'histoire connaissent déjà la collection *Formation historique* des Editions Sciences et Lettres. Son septième fascicule, récemment paru, concerne aussi bien la première année du cycle d'Oriental (type I) que la quatrième année moyenne (type II).

Signalons immédiatement qu'il ne s'agit pas d'un manuel au sens traditionnel du terme, mais plutôt d'un dossier documentaire qui sera, nous annonce-t-on, suivi de la publication d'un aide-mémoire, d'un précis, puis d'un atlas ... Cependant, l'ouvrage s'avère dès maintenant du plus haut intérêt.

En effet, sous les titres *Sociétés de ramasseurs-chasseurs*, *sociétés pastoro-agricoles* (1ère partie), le lecteur trouvera un ensemble fort complet de photos, cartes, schémas, textes, couvrant la Préhistoire, l'Egypte ancienne, Athènes, Rome. Naturellement, les chapitres traités procèdent d'un choix : l'Egypte est ainsi l'illustration du phénomène du despotisme sacré ; Athènes est le « prototype » de la cité grecque ; Rome représente la *respublica* et l'évolution vers l'impérialisme. Il convient donc de préciser que les professeurs de l'enseignement de type II ne trouveront donc ici rien qui les documente sur la Mésopotamie, la Perse ou Alexandre le Grand.

Si les photos n'apportent pas un grand renouvellement de la documentation (elles sont cependant indispensables pour l'élève), les textes sont, par contre, fort bien choisis, souvent peu connus, datés avec soin, classés d'après sept grandes rubriques (art, économie, géographie, pensée, sciences et techniques, politique, religion, société) qui facilitent leur exploitation. Signalons pourtant, à ce point de vue, que le classement chronologique rigoureux des textes à l'intérieur de chaque rubrique nécessitera de la part de l'utilisateur une prévision de l'enchaînement des documents suivant les buts à atteindre dans l'enseignement.

Mais les Auteurs (il s'agit d'un travail effectué en commun par les collaborateurs du

Centre de la Pédagogie de l'Histoire) n'ont pas voulu seulement ajouter un exemplaire à la liste déjà longue des recueils documentaires existants. Bien davantage, leurs efforts ont porté dans une direction dont tous les enseignants apprécieront l'intérêt : les utilisations possibles, sous forme de schémas d'exploitation (fort clairement présentés) des documents proposés. On trouvera donc nettement définis les divers enchaînements envisageables dans la direction du travail scolaire, et aussi des questions se rapportant à chaque document et permettant son exploitation dans ces diverses voies.

Précisons que la présentation des schémas est assez souple pour laisser au professeur toute latitude dans l'interprétation personnelle de la matière qu'il souhaiterait amener.

Dernier intérêt de ce nouvel ouvrage : il apporte à l'irritant problème de la présentation de la ligne du temps une solution astucieuse et pratique. Le résultat de ce travail mené en équipe apparaît donc comme remarquable. Bien sûr, çà et là, quelques détails nuisent un peu à l'homogénéité de l'ensemble : des références notées selon différents critères, une orientation bibliographique comportant de curieuses lacunes, des définitions parfois confuses dans le glossaire final... A l'évidence, il s'agit là de « bavures » inévitables dans un travail d'équipe d'une telle envergure. Nous sommes d'ailleurs assurés que la suite de la publication témoignera d'une plus grande rigueur dans ce domaine.

Souhaitons, pour conclure, que les collaborateurs du Centre de la Pédagogie de l'Histoire mettent très vite à notre disposition le fruit de leurs courageux efforts !

J.D.

BELGIQUE

Le patrimoine monumental de la Belgique, Liège, Soledì, 1974-1975.

Le précieux inventaire de la Belgique monumentale se poursuit à un rythme rapide. Le premier volume a été consacré à la province de *Brabant* (arrondissement de *Louvain*), le second, à la même province (arrondissement de *Nivelles*). En 1974, le troisième volume a envisagé la province de *Liège* (arrondissement de *Liège, ville de Liège*). La direction scientifique en a été confiée à L.-F. GENICOT, professeur aux Universités de Liège et de Louvain, aidés d'une équipe de jeunes chercheurs, licenciés en histoire et licenciés en archéologie et histoire de l'art, ainsi que d'architectes et de dessinateurs.

Le but de cette entreprise est de procéder à un inventaire aussi complet que possible, en vue de conserver le souvenir et la mémoire de précieux témoins du passé, de les sauver le cas échéant et de toute manière de contribuer à lutter contre la dégradation du paysage monumental et en conclusion de préserver l'environnement.

L'ouvrage procède à l'inventaire des édifices religieux, civils, militaires. Le troisième volume nous promène à travers les rues liégeoises, relevant au passage les différents éléments des maisons (porches, portails, façades, etc.) ; donnant certaines explications (date, époque, décoration, etc.). Certains monuments sont signalés plus spécialement par des photos, un plan, un schéma, voire une bibliographie. Lorsqu'il s'agit d'édifices religieux, le mobilier est aussi signalé. Le volume est illustré de 227 photos en noir et blanc, 10 planches en quadrichromie, 6 plans dont une carte hors texte et 44 plans et dessins.

Le tome 4 s'intéresse à la province de *Hainaut* (arrondissement de *Mons*) ; il a été publié en 1975. La direction scientifique en a été confiée à S. BRIGODE, professeur à l'Université de Louvain, la coordination scientifique confiée à L.-F. GENICOT, professeur aux Universités de Liège et de Louvain, avec la collaboration d'équipe de chercheurs (historiens - archéologues - historiens d'art - architectes - *correspondants de la C.R.M.S.*). L'ouvrage a procédé au recensement des édifices portant témoignage archéologique, historique ou artistique ou constituant un ensemble de

valeur ; il n'a cependant pas été possible de relever les éléments intéressants caractéristiques de l'intérieur des édifices privés. Notons aussi la mention trop rare des vestiges de l'archéologie industrielle. Une brève introduction (géographique, historique, architecturale) est complétée par quelques notes substantielles concernant l'architecture montoise privée de la fin du XVII^e et du XVIII^e siècle. L'ouvrage est illustré de 323 photos en noir et blanc, de 6 quadrichromies, de 3 cartes dont une carte générale de l'arrondissement, de 36 plans d'édifices. En 1975 encore, la maison SOLEDI a publié le tome 5 de l'*Inventaire du Patrimoine monumental de la Belgique*. Cet ouvrage, comprenant deux volumes, est consacré à la province de *Namur* (arrondissement de *Namur*). La direction scientifique en a été confiée à R. A. LAMOTTE, vice-président de la C.R.M.S., la coordination étant assurée par L.-F. GENICOT, professeur aux Universités de Liège et de Louvain. Les deux maîtres de l'œuvre ont été secondés par une équipe de licenciés en histoire, de licenciés en archéologie et histoire de l'art, d'architectes et de dessinateurs. Ce volume comprend lui aussi une très abondante documentation iconographique, 6 plans dont la carte de l'arrondissement, 6 plans et schémas d'édifices. Les auteurs de ces trois tomes ont naturellement ajouté à chacun des ouvrages un aperçu bibliographique. Le tome 5 comporte aussi une liste des monuments et des sites classés ainsi qu'une table des châteaux, fermes, maisons et moulins de l'arrondissement et la liste des noms des architectes et des ingénieurs. Ce dernier tome a quelque peu élargi son horizon puisqu'il ne s'en tient pas uniquement à l'inventaire des monuments antérieurs au XIX^e siècle ; nous y trouvons des constructions contemporaines tel le Grand Séminaire de Namur, les silos à grains de Floriffoux (1968-1973), etc... On le constate donc, chaque équipe garde sa personnalité. L'ensemble sous la direction de C. PIRLOT, Directeur d'Administration au Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, présente néanmoins une grande homogénéité.

Cette publication s'inscrit dans l'optique de la politique de conservation intégrée, recommandée par le Conseil de l'Europe. On ne peut qu'en conseiller vivement l'acquisition aux écoles en vue d'une exploitation intelligente et sensible du passé.

P.B.

GRUPE CLIO 70, *Folklore de Belgique. Guide des manifestations et des musées*, coll. « Survivances », Bruxelles, Difédit, 1974.
MEURANT, René et VAN DER LINDEN, Renaat, *Folklore en Belgique*, coll. « Patri-moine », Bruxelles, Paul Legrain, 1974.

Il est regrettable que le folklore ait été tant négligé par les historiens, chercheurs aussi bien qu'enseignants. Il a pourtant beaucoup à leur apprendre sur l'homme, la société, le peuple sans histoire parce qu'il ne s'est pas exprimé d'une manière savante, n'a pas laissé des joyaux destinés aux grands et à la cour, a vu sa sagesse entraînée dans l'étouffement des dialectes par les langues de grande culture, ses traditions anéanties par le progrès de l'instruction générale ou commercialisées par le tourisme. Là aussi il est temps de poursuivre les études entreprises par les folkloristes et d'y intéresser activement les historiens, de bien faire la distinction entre ce qui est traditionnel ou de création récente, et de s'aviser que les croyances, les légendes, les usages, les fêtes, qui nous ont été transmises aujourd'hui, ont subi une évolution souvent considérable. On ne peut que se réjouir de ce que l'« Année du Folklore » organisée par le Commissariat Général au Tourisme ait suscité un intérêt nouveau pour l'étude de nos traditions. Aux enseignants d'en faire leur profit !

C'est dans cette perspective qu'il faut situer ces deux ouvrages qui sortent de presse. le premier, entrepris par le « Groupe Clio 70 » sous la direction d'A. d'Haenens, professeur à l'Université Catholique de Louvain, ambitionne de dresser « un inventaire descriptif des manifestations spectaculaires cycliques et des musées consacrés, entièrement ou en partie, à la vie populaire de notre pays ». N'y sont donc pas compris les usages quotidiens, si révélateurs des besoins profonds et des mentalités, qui ne pouvaient trouver place dans un tel ouvrage. Ce sont donc les manifestations populaires publiques, les fêtes traditionnelles ou en passe de le devenir qui ont été décrites et classées selon l'ordre alphabétique des localités où elles se produisent. Elle sont présentées en principe selon un plan uniforme : identification, manifestation actuelle, évolution historique, traces non utilisées dans la manifestation, interprétations, sources. Y trouvent place les fêtes les plus diverses : cortèges folkloriques et historiques, processions, pèlerinages, marches militaires, tournois, jeux, carnivals, feux de Walonie, foires, fêtes religieuses, théâtres de marionnettes, échasseurs, plantations de Mai, ... repris dans un index malheureusement trop sommaire à notre gré. Une liste des musées entièrement ou partiellement folkloriques com-

plète l'ensemble. Les auteurs n'ont pas la prétention d'être exhaustifs dans l'inventaire des représentations folkloriques ni dans leur étude, mais ils donnent une bibliographie qui permet de poursuivre la recherche.

Si le premier ouvrage est œuvre d'historiens, plus fondé sur le dépouillement bibliographique que sur l'enquête directe, répertoriant aussi bien les usages traditionnels que le nouveau folklore, le second est dû à la plume de deux folkloristes spécialisés, tous deux membres de la Commission Royale Belge de Folklore. Eux aussi s'en sont tenus aux manifestations folkloriques spectaculaires, mais ils n'en ont conservé que ce qui est traditionnel, excluant systématiquement les créations nouvelles. Sans négliger leur évolution, ils ont vérifié par une enquête directe récente l'état des cérémonies et des coutumes. Ils ont choisi une illustration abondante et belle. Ils décrivent les fêtes traditionnelles selon le cycle des saisons, du Carnaval à Noël. Ils les ont groupées d'une manière originale en six thèmes. Les « masques et déguisements » réunissent les fêtes des Rois, du Carnaval et du Laetare. les « feux » chassent les mauvais esprits, l'hiver, la mort. L'offrande des « pains » aux forces naturelles qui doivent renaître a été transformée par le christianisme en une aide aux miséreux, en acte de gratitude pour la délivrance d'un siège, d'un fléau, ou en une demande de protection pour les animaux. Les « pèlerinages et processions » sont toujours fort populaires. Les escortes armées et les jeux comportant des géants et des chars leur donnent un aspect fort spectaculaire. Certains sont de véritables *omegans*. les « fêtes, kermesses et ducasses » montrent bien les interférences de la vie laïque dans des réjouissances à l'origine essentiellement religieuses. « Mort et lumière », thème de la mort et de la résurrection, inspirent diverses processions ainsi que les natiivités et passions des théâtres populaires de marionnettes.

Un des thèmes communs de toutes les fêtes est que, malgré la joie burlesque et simple ou le respect sérieux qui y président, elles répondent, par la prière ou par la truculence populaire, à la grande peur, qui jadis étreignait les hommes et les laissait démunis face aux incertitudes de la vie, aux fléaux, aux dangers. Le carnaval a des origines religieuses. On y recevait la visite des ancêtres trépassés, représentés par des masques. Des quêtes de victuailles s'y pratiquaient. La vindicte populaire pouvait s'y exercer. Comme le rappelle Jacques Heers (*Revue du Nord*, LV, 1973, pp. 196-198), la fête médiévale était, d'autre part, une occasion de « compétition sociale ». On le voit, l'étude des traditions est une des meilleures introductions à l'histoire

des mentalités. Pour un enseignant, l'examen des coutumes et fêtes, locales et provinciales en particulier, peut apporter un élément de sensibilisation opportun pour comprendre non seulement ce qui, pour nos élèves, n'est que spectacle et superstition, mais surtout pour pénétrer dans l'univers mental des hommes de jadis.

Ces ouvrages viennent à leur heure. Ils peuvent constituer un bon tremplin pour l'étude et l'utilisation de nos traditions populaires dans notre enseignement.

J. Du.

DELHAYE, Jean-Pierre, *La presse politique d'Ath des origines à 1914*, dans les *Cahiers du Centre Interuniversitaire d'Histoire contemporaine*, n° 77, Louvain et Paris, Nauwelaerts, 1974.

Dans sa conclusions (p. 96) l'auteur définit lui-même son dessein : « En entreprenant cette étude de la presse politique d'Ath au XIXe siècle, notre but était double : tout d'abord faire la critique d'une source qui constitue un matériau indispensable pour la connaissance de l'histoire politique, économique et sociale de l'arrondissement d'Ath au siècle dernier, ensuite montrer jusqu'à quel point ces organes de presse étaient liés à l'existence des partis ». Après une substantielle introduction consacrée à l'évolution politique d'Ath et de son arrondissement caractérisée par une domination libérale, et un moment radical, jusqu'à la montée catholique et socialiste à la fin du siècle, il s'attache à montrer que la presse politique athoise était essentiellement polémique. Le plus grand nombre des titres étaient des « journaux à doublures ». Ils recopiaient les articles de fond et les éditoriaux des feuilles bruxelloises, tournaisiennes et montoises. Seul « L'Echo de la Dendre » échappait complètement à cette façon de faire, disposant d'un personnel de rédaction suffisant et d'un réseau de correspondants locaux. Faute d'information, on ne peut découvrir réellement leur diffusion, leur financement, leur équipement technique, leurs méthodes de vente. Ils ont joué dans les luttes politiques et la diffusion des idées un rôle essentiel, qui leur a été ravi après 1914 par les grands quotidiens régionaux et nationaux. Cette étude préalable permettra son utilisation (déjà engagée) pour l'histoire économique, sociale et culturelle du pays d'Ath. C'est une source importante qui s'offre aussi à l'utilisation par les professeurs de la région.

J. Du.

DUCASTELLE, Jean-Pierre, *Les carrières de Maffle. Un site d'archéologie industrielle au*

pays d'Ath, dans le *Bulletin trimestriel du Crédit Communal de Belgique*, 29e année, n° 111, janvier 1975, pp. 35-47.

L'archéologie industrielle s'attache à inventorier, sauvegarder et étudier d'une manière rigoureuse « les vestiges matériels de la révolution industrielle » du siècle dernier. En Grande-Bretagne et dans d'autres pays d'importants travaux ont déjà été réalisés et cette discipline nouvelle est déjà bien maîtrisée. Dans notre pays, c'est en Hainaut, avec l'ensemble du Grand-Hornu, étudié par Mmes M. Bruwier, A. Meurant, Chr. Piérard et par M. Fr. Roulants du Vivier, que cette nouvelle branche de l'archéologie a connu sa première réalisation. Au pays d'Ath, un effort est entrepris dans le même sens par l'auteur et le Cercle Royal d'Histoire et d'Archéologie d'Ath et de la région en ce qui concerne les carrières de Maffle.

L'une des activités majeures de cette région a été depuis longtemps l'extraction de la pierre dans le bassin inférieur de la Dendre orientale et à Lessines. Au XIXe siècle, elle est passée du niveau artisanal au stade industriel et capitaliste. C'est à l'intérêt du site à sauvegarder et à l'histoire de la production maffloise que l'auteur s'est attaché. Il fait l'étude des entrepreneurs, des entreprises et de leur destinée jusqu'en 1940. On y assiste à l'utilisation progressive de la machine à vapeur, plus tard de l'électricité, pour actionner les pompes d'exhaure, les appareils de levage, transporter par voie ferrée les pierres du lieu d'extraction aux ateliers de taille, aux scieries, aux fours à chaux, à la gare voisine. L'exploitation des chauffours reste seule traditionnelle. L'exploitation et le nombre d'ouvriers croissent sans que l'on puisse, faute de sources, les estimer avec précision. Les entreprises anonymes se créent. Certaines exploitations ne résistent pas à la crise ou à la concurrence. Un bel exemple régional d'industrialisation à utiliser en classe !

Le site des carrières de Maffle couvre près de dix hectares. Les bâtiments et les équipements d'exploitation qui subsistent (fours à chaux, scieries, chantiers de taille) peuvent être restaurés sans trop de frais. Ce sont des conditions particulièrement favorables pour l'aménagement d'un parc d'archéologie industrielle accessible aux élèves et au public. L'auteur plaide avec raison dans ce sens. L'étude qu'il a entreprise, fondée sur des archives locales, la presse régionale, une iconographie appréciable, apporte le fondement scientifique nécessaire à pareil projet.

J. Du.

SPITAEELS, Guy, *Le mouvement syndical en Belgique*, Bruxelles, Editions de l'U.L.B., Institut de Sociologie, 3e tirage, 1974.

Rédigée en 1966, cette étude vient d'être rééditée sans mise à jour des chiffres. Elle peut cependant rendre de grands services aux professeurs d'histoire ou de sciences sociales. La première partie présente un historique clair du mouvement syndical en Belgique depuis les premières organisations jusqu'à la situation actuelle en passant par la formation des fédérations et des centrales professionnelles, par la mise en place des grandes organisations (socialiste en 1898, chrétienne en 1912 et libérale en 1930) et leur évolution. Chaque syndicat est alors étudié séparément en présentant son organisation statutaire, ses effectifs, ses objectifs économiques ou sociaux et ses liens politiques. Le bilan final met en évidence la haute représentativité des organisations syndicales belges (67% de syndicalisation en 1965), le quasi monopole de la C.S.C. et de la F.G.T.B., la responsabilité des syndicats dans l'entreprise, l'industrie et la société, la position des organisations face à la crise de l'unité belge, le travaillisme, le *front commun* syndical. L'auteur étudie aussi les problèmes d'avenir comme la spécificité des centrales et leur solidarité, l'action économique et sociale ou le mouvement européen. Des citations de discours, de déclarations de principes, d'articles ou de brochures illustrent l'analyse de même que les schémas, graphiques ou cartes. Cette étude constitue une bonne initiation à la compréhension du fait syndical dans la vie politique et sociale de notre pays.

J.-P. D.

Les partis politiques en Belgique, dans les *Dossiers du C.R.I.S.P.* (Centre de Recherche et d'Information socio-politique, 35, rue du Congrès, 1000 Bruxelles), 1975.

Les différents dossiers du C.R.I.S.P. sont des excellents outils de travail pour les professeurs et d'information pour les élèves des classes de sciences sociales ou de l'enseignement rénové, degré de détermination. Ce dernier dossier examine la typologie, la morphologie et la « physiologie » des partis sans toutefois prétendre avoir cerné tous les problèmes.

Nous espérons que le centre du C.R.I.S.P. pourra rééditer « Qui décide en Belgique » et continuer ses recherches pour nous les livrer.

J.D.

FRANCE

MANDROU, Robert, *Introduction à la France moderne*, coll. « L'évolution de l'humanité », n° 36, Paris, Albin Michel, 1974.

Réédition en format de poche d'un ouvrage publié en 1961 par R. MANDROU, sur la base des fiches que L. Febvre n'a pas eu le temps de mettre en œuvre pour un livre qu'il aurait intitulé : « Introduction à l'intelligence de l'homme français moderne ».

Il ne s'agit pas d'un tableau traditionnel de la vie quotidienne au XVI^e siècle, mais d'une tentative de reconstituer les mentalités en une époque de profonde mutation qui a connu les progrès de l'imprimerie, l'élargissement du monde, la formation d'un esprit aux tendances critiques et positives, l'élaboration de formes artistiques originales, une évolution des sentiments religieux, la constitution de grandes monarchies. En réalisant cette reconstitution, R. Mandrou a eu l'intention de suivre les hommes dans leurs occupations pour retrouver les explications de ces attitudes mentales neuves ou persistantes et héritées du haut moyen âge.

La première partie est consacrée à l'alimentation et à l'environnement et à l'homme psychique. Dans les chapitres consacrés à l'alimentation, au vêtement, au logement, à la santé et à la démographie, sont mis en évidence l'importance de la culture des céréales, la psychose d'inquiétude de la bonne ou de la mauvaise récolte, le problème de la circulation des grains dans les villes, la faiblesse de l'alimentation carnée, la sous-alimentation, la rareté des protéines, l'influence de cette sous-alimentation sur les épidémies, l'impuissance de la médecine, le rôle de protection que jouent avant tout vêtement et logement.

R. Mandrou constate que l'outillage mental du Français du XVI^e siècle est très différent de celui du XX^e siècle. Les sens n'ont pas la même hiérarchie, la vue passe après l'ouïe et le toucher, l'information est plus auditive que visuelle.

La deuxième partie est consacrée à l'analyse des milieux sociaux, au couple, à la famille, à la paroisse, aux ordres et aux classes sociales et aux pouvoirs. L'auteur y remarque l'importance des contraintes collectives, celle de la famille au sens le plus large, celle de l'apprentissage professionnel, celle de la paroisse, des contraintes fiscales et spirituelles, mais aussi l'importance des solidarités au niveau familial, paroissial et professionnel.

Une dernière partie est consacrée aux techniques manuelles, au rôle de l'argent, au développement de l'esprit capitaliste, aux jeux et aux divertissements, à l'art, aux artistes, aux humanistes, aux savants, à la vie religieuse et aux formes marginales d'évasion : les professions nomades, les pèlerins, les soldats, les magiciens et les gens qui se suicident.

L'ensemble de l'ouvrage constitue une approche originale du XVI^e siècle et ne manquera pas, grâce à la bibliographie importante et aux extraits de documents publiés, d'ouvrir aux professeurs de nombreuses perspectives d'exploitations pédagogiques.

R.R.

ARIES, Philippe, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, coll. « L'Univers historique » et coll. « Points-Histoire », Paris, Le Seuil, 1973.

La réédition de ce beau livre paru en 1960 devrait attirer l'attention de tous les historiens, de tous les enseignants, de tous ceux qu'intéressent à quelque titre que ce soit l'enfant et la famille. Sa première édition n'a pas manqué de frapper les chercheurs éclairés, qui ont réagi. Dans la préface de cette deuxième édition, l'auteur répond avec nuance à ceux, psychologues, sociologues et historiens, qui ont pris position sur ces thèses.

Dans la société médiévale, le sentiment de l'enfance n'existait pas. Le tout petit enfant, ne comptait pas et, eu égard à la mortalité infantile, avait grande chance de disparaître. Aussi s'attachait-on peu à lui, comme en témoigne Montaigne. L'étude du costume dans l'iconographie montre bien que, dans les classes supérieures des XVI^e et XVII^e siècles, l'enfant, avec son costume propre, comptait davantage. Il devenait source d'amusement sinon de tendresse, était l'objet de « mignotage ». Que l'on songe à Madame de Sévigné. Mais, par après, sous l'influence des moralistes, on se soucia davantage de sa santé, de son hygiène, de son éducation et on voulut le séparer du monde des adultes.

Une bonne partie de l'ouvrage — la moitié — est consacrée à « la vie scolastique ». Au moyen âge, l'instruction donnée dans les écoles était essentiellement professionnelle et technique, elle visait à former des clercs. On ignorait l'instruction primaire et, au niveau supérieur, les lettres et les sciences. Il n'y avait pas de gradation dans les études ni de hiérarchie dans le savoir. Les étudiants appartenaient à des âges très différents et jouissaient d'une grande liberté. A la fin du moyen âge, l'enseignement

passait progressivement des écoles traditionnelles aux collèges, qui n'étaient à l'origine que des pensionnats de boursiers. Ceux-ci conservaient la vie communautaire, la discipline et l'autorité qu'ils connaissaient antérieurement et qui cadraient bien avec l'absolutisme royal, une société rigide et le souci nouveau de séparer l'enfant du monde adulte. Les classes scolaires fondées sur l'âge et le niveau d'enseignement furent progressivement établies. L'apprentissage, pour les fonctions supérieures et moyennes, fut remplacé graduellement par l'instruction et le cycle scolaire se régularisa progressivement, bien que le mélange des âges ne fût pas éliminé. On abandonna le système corporatif de la camaraderie et de l'autonomie pour une discipline de plus en plus sévère, fondée sur la délation et le châtiment corporel, qui s'atténua au XVIII^e siècle. On renonça au régime d'externat pour un internat qui séparait l'enfant de la vie en vue de le préparer pour la société.

L'enseignement élémentaire apparut à la fin du XVI^e siècle dans les villes et dans les campagnes. Il faut lier ce fait à l'application des décrets du concile de Trente. Inspirées par les écoles latines, l'apprentissage domestique et familial et l'enseignement des maîtres-écrivains, les « petites écoles » s'appliquèrent à enseigner la lecture et le chant, la civilité, l'écriture et le calcul. Issues du souci de donner aux enfants pauvres une instruction qui leur permette d'entrer en apprentissage, elles accueillirent aussi des enfants plus aisés. Elles se développèrent en même temps que les classes de 6^e et 7^e des collèges. Cependant, au XVIII^e siècle, sous l'influence des « lumières » hostiles à l'éducation des pauvres, cette mixité sociale disparut : les collèges se transformèrent en internats réservés aux classes aisées et les petits collèges ruraux disparurent ou se réduisirent à de simples « petites écoles ».

La vie des étudiants était relâchée et rude : aimant boire, attirés par les filles, portés à la révolte, à la bagarre, au duel, ils vivaient souvent de mendicité, de chapardage, d'aumône. Mais tous n'étaient pas scolarisés : on entraînait jeune en apprentissage ou, pour les filles, dans le mariage. Les étudiants modestes, les artisans, les hommes d'épée, abandonnaient souvent les classes après quelques années. Les gens de robe et d'Eglise, les jeunes bourgeois étaient plus persévérants.

La famille fait son apparition dans l'iconographie au XVI^e siècle et s'y développa au XVII^e. A la solidarité lignagère et à l'indivision du patrimoine se substitua au XIII^e siècle, avec le développement de l'autorité et le re-

tour à la sécurité, l'affirmation de la famille conjugale. Au ^{XIV}e siècle, l'autorité paternelle s'y affirma parallèlement à la dégradation progressive de la situation de la femme dans le ménage et à la soumission des enfants. La famille devint la cellule de base de l'Etat. progressivement — l'iconographie en témoigne — la valeur affective attribuée à la famille s'épanouit. A l'apprentissage dans les familles étrangères, qui se maintint encore pour la haute noblesse et les modestes travailleurs, se substitua la fréquentation scolaire. Elle marque le souci des parents pour une meilleure éducation qui isole l'enfant des tentations des adultes, et qui, du fait de la multiplication des établissements, le sépare moins de la famille. Les filles, à partir de Madame de Maintenon et de Fénelon, furent l'objet de plus de sollicitude. On renonça au droit d'aînesse en faveur de plus d'égalité entre les enfants. On condamna l'envoi des cadets en religion. Pourtant, ce rapprochement de l'enfant et de la famille rencontra encore des résistances sociales : le développement des relations, visites, conversations, si opposées au repliement sur l'intimité du foyer. La tradition continua de préférer l'expérience concrète de la vie acquise en apprentissage à la formation abstraite et théorique du collège. Le mode de vie à domicile contraria longtemps la vie privée de la famille : la présence de domestiques, d'apprentis, d'invités, de clients, l'absence de spécialisation des pièces de la maison, entretenaient une promiscuité opposée à l'intimité requise pour la vie de famille.

Dès le ^{XVIII}e siècle, dans les classes aisées, la famille s'assura cet isolement qui conditionnait son épanouissement : les pièces de la maison se spécialisèrent, les domestiques furent refoulés à l'office, les invités reçus à jour fixe. Le souci de l'enfant, de tous les enfants, de leur santé, de leur éducation, de leur avenir, devint la préoccupation primordiale des parents, qui les gardèrent le plus possible au foyer. Ce nouveau sentiment de la famille et de l'enfant se répandit progressivement dans les classes modestes malgré les obstacles : retard de l'âge du mariage, difficultés de logement, mobilité du compagnonnage, persistance de l'apprentissage. Ce n'est pas un hasard si ce repliement de la famille sur elle-même fut à l'origine de la limitation volontaire des naissances et de la séparation des classes sociales. Jusqu'au ^{XVIII}e siècle, celles-ci cohabitaient et ne se distinguaient que sur le plan moral. La bourgeoisie fut la première à établir cette séparation, et cette prise de conscience de classe engendra celle des autres groupes sociaux.

Voici un ouvrage d'une grande richesse de faits et de réflexion, à situer aux confins de

l'histoire sociale et de l'histoire des mentalités. Un sujet qui devrait être un des thèmes essentiels de notre enseignement. A lire et à relire.

J. Du.

DEVYVER, André, *Le sang épuré, les préjugés de race chez les gentilshommes français de l'Ancien Régime (1560-1720)*, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles, 1973.

Bravo à l'Université libre de Bruxelles et à sa section d'histoire. Plus qu'un fleuron, cet ouvrage est la marque d'un esprit nouveau. Accueillons-le comme les prémices d'une future et triomphale moisson de l'histoire nouvelle. Cette histoire s'éclaire par toutes les sciences humaines et tire sa provende des mythes, du psychique, de l'inconscient, de l'ethnologie, des phénomènes culturels pour appréhender et comprendre l'homme jusqu'en ses tréfonds, pour découvrir les ressorts les plus infimes de ses comportements.

Etrangers à la période où l'aristocratie féodale règne sans conteste, les préjugés raciaux apparaissent au moment du déclin de son prestige politique et social. Bousculée par la bourgeoisie montante, éliminée du pouvoir par l'absolutisme royal, la noblesse frustrée se prévaut du sang. Elle échaffaude un passé mythique pour justifier biologiquement sa prévalence. Germains, Gaulois, tour à tour, en fournissent les matériaux. La requête du comte de Rochefort demandant en 1560, à Orléans, qu'il fut mis fin aux anoblissements marque le départ de l'attitude typiquement réactionnaire du deuxième ordre français. Alors que l'élan va vers l'avenir, il se réfugie dans le passé. Deux édits, de 1560, encore, et de 1567 lui interdisent de pratiquer des activités avilissantes. La bourgeoisie doit rester à sa place, elle qui cependant crée la richesse. « Jusqu'à la fin de l'Ancien Régime, la croyance en l'excellence du sang des lignages permit à une masse de personnes appauvries, déphasées par rapport à l'évolution économique-sociale de leur temps de conserver un prestige inespéré... » dans la médiocrité souvent, l'ignorance, la brutalité, voire l'adjection de la flagornerie hissée au niveau du mérite. Jamais la « plèbe nobilaire » ne sut se donner une conscience de classe cependant. Ses réactions sont du même ordre que celles des « Jacques ». Les luttes religieuses en sont une expression au ^{XVI}e siècle, comme plus tard la Fronde des princes ou les soulèvements locaux qui jalonnent l'histoire de France, indices d'un mécontentement diffus. Le terme donné à ce travail, 1720, coïncide avec les œuvres de Henry de Boulainvilliers dont les théories racistes ne sont pas sans influence sur celles de Gobi-

neau et du nazisme. L'égalité foncière de tous les humains illustrée par Jean-Jacques Rousseau en représente le contre pied.

On comprendra mieux le rôle des Collèges d'enseignement fondés au XVII^e siècle, par les Jésuites notamment, lorsque l'on sait que l'éducation fut considérée comme un moyen de sauver la noblesse. Mais on saisira surtout combien est lourde l'influence des mentalités en constatant la persistance du modèle aristocratique dont ni la bourgeoisie, ni le peuple lui-même ne réussissent totalement à se défaire malgré les appels des Lumières, ni les convulsions des Révolutions.

Fondé sur le dépouillement d'une bibliographie impressionnante, éclairé par une réflexion perspicace, cet ouvrage concerne la société aristocratique de langue française. Quelques comparaisons avec les pays voisins ouvrent des horizons que l'on souhaiterait atteindre. Formons le vœu que ces études constituent une prochaine étape dans la perception des éléments qui associent et qui distinguent à la fois dans le temps et dans l'espace les hommes et les générations. Ainsi, l'histoire, remise au centre des concurrences, justifiera-t-elle son essentielle fonction éducative. Chercher pour mieux saisir, n'est-ce pas la clé de l'avenir ?

R.V.S.

ARBELLOT, Guy, *La grande mutation des routes de France au XVIII^e siècle*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 28, p. 765-791, Paris, Colin, 1973.

Nul ne voyage en France sans être frappé par le caractère d'unité du réseau routier national, avec ses chaussées rectilignes et bombées, jadis pavées, encadrées par la double rangée des accotements pourvus de fossés et de rideaux d'arbres. C'est aux Trudaines que, au XVIII^e siècle, le royaume dû l'établissement d'un réseau moderne qui de Paris faisait de la France comme une gigantesque toile d'araignée.

De 1725 à 1776 ce sont plus de 13.900 kilomètres qui furent ainsi tracés, en 1780 on peut estimer le total des voies nouvelles à près de 6.000 lieues, soit 24.000 kilomètres, 3.000 lieues restent à faire. Beaucoup de ces tracés ont fait l'objet d'une cartographie soignée dont un grand nombre de cartons sont aujourd'hui encore conservés dans 65 atlas aux Archives Nationales.

Les conséquences de ces perfectionnements se marquent dans la rapidité des communications. L'amélioration de la bande de roulement permet l'utilisation de voitures rapides, la diligence se substitue au coche. Le service des

postes permet le relaiage des chevaux. La vitesse journalière d'une diligence atteint 94 km contre 40 km au coche. Les 234 km de Paris à Lille sont couverts en 2 jours. Il faut 5 jours et demi pour aller de Paris à Bordeaux au lieu de 13 et demi.

Les mouvements révolutionnaires auraient-ils pu se propager et enflammer si rapidement la France en 1789, si les nouvelles avaient circulé plus lentement ?

R.V.S.

GARDEN, M., *Lyon et les Lyonnais au XVIII^e siècle*, coll. « Science », Paris, Flammarion, 1975.

Il s'agit d'une étude démographique et sociale de la grande ville sous l'Ancien Régime.

À travers la croissance urbaine et les comportements démographiques, l'auteur parvient à faire revivre cette ville « tombeau », nourrie de l'immigration. Il établit ensuite la hiérarchie des fortunes et les catégories professionnelles du menu peuple à la bourgeoisie médiocre, en passant par les ouvriers de la soie pour aboutir aux riches et dominants.

La société lyonnaise semble avoir été une société politique étroite et fermée. Il s'agit d'une société de classe, où la noblesse ne joue qu'un rôle restreint mais où la bourgeoisie, renforcée par la Révolution de 1789, va donner une impulsion à la domination de ces nantis et la grève sera le combat de demain comme il avait été celui d'hier.

J.D.

SOBOUL, Albert, *Le premier empire*, coll. « Que sais-je », n° 1541, Paris, P.U.F., 1973.

Dans ce condensé de l'histoire du Premier Empire, A. Soboul dégage l'impact de l'œuvre napoléonienne sur l'histoire contemporaine de la France. Il constate que si la révolution de 1789 avait poussé la bourgeoisie au pouvoir, Napoléon a consolidé institutionnellement cette prise de pouvoir non seulement en France mais dans les pays occupés pour un siècle et plus (administration préfectorale, codification et administration judiciaires, système fiscal, Concordat et université). Si l'influence de Napoléon fut considérable, c'est dans la mesure où elle s'exerça dans le sens des courants qui, depuis 1789, entraînaient la France et l'Europe. Mais l'ambition de l'empereur, longtemps soutenue par une clientèle personnelle et par la passivité satisfaite du plus grand nombre l'entraîna au-delà des nécessités historiques.

Despote éclairé dans la mesure où il renfor-

ça le pouvoir central et régularisa l'administration, l'empereur resta le fils de la révolution en maintenant l'égalité civile. Mais il enseigna aussi aux monarques comment gouverner despotiquement sous le couvert de la souveraineté populaire et d'une constitution. De plus, il démontra à l'aristocratie que l'égalité théorique des droits n'était pas incompatible avec l'autorité sociale des notables : la notabilité se définissant tout autant par l'argent que par la naissance. Cet ouvrage est augmenté d'une bibliographie utile de l'histoire du Premier Empire et de l'épopée napoléonienne.

R.R.

GUILLEMIN, Henri, *Nationalistes et nationaux (1870 - 1940)*, coll. « Idées », Paris, Gallimard, 1974.

Dans cette étude, Henri Guillemin analyse la IIIe République sous l'aspect du nationalisme de la classe des « honnêtes gens », lisez des possédants : il y dénonce, souvent avec virulence, toujours avec passion, les collusion d'une certaine droite, liée au-delà des frontières nationales par la communauté de ses intérêts. C'est dire que la politique intérieure servira à de nombreuses reprises d'explication à la politique extérieure. C'est dire, aussi, que l'auteur professe des idées peu courantes dans les manuels d'histoire et autres ouvrages réputés pour être bien pensants.

Après la chute de l'empire, les classes dirigeantes, groupées derrière Thiers, sont résolument pacifistes. La guerre terminée, elles veulent le rétablissement de l'ordre et la poursuite de leurs affaires. Par cela, elles s'opposent à la gauche et à sa volonté de résistance à outrance. Nous connaissons la Commune et son épilogue. Aux alentours de 1890, les conservateurs abandonnent peu à peu leur pacifisme foncier pour se tourner vers un nationalisme revanchard des plus chauvins : c'est dans une telle attitude, que l'on retrouvera braquée la droite tout entière lors de l'affaire Dreyfus. Elle durera jusqu'au Front populaire, qui voit culminer les terreurs des classes possédantes : terreurs face à des assemblées trop difficilement maniables (ex. : Cartel des Gauches de 1924 qui tombe devant le « mur d'argent »), terreurs devant l'exemple tentant de cette république américaine et de son *New Deal* où l'Etat se substitue à l'initiative privée. Les possédants se regroupent, battent le rappel de leurs troupes : ce sont les ligues et, réaction inattendue pour les nantis, le succès des gauches. Terrorisés par les occupations d'usines, ils sont prêts à tout et ce sont les accords Matignon. Horreur, cette république qui les force à la semaine de 40 heures, aux congés

payés et aux conventions collectives ! On assiste alors à une nouvelle volte-face : la droite, devenue antiparlementaire et pacifiste, dénonce cette gauche au pouvoir qui veut la guerre avec Hitler afin de détruire le seul obstacle à la bolchévisation complète de la France. Voilà annoncés, *grosso modo*, les thèmes futurs de la politique vichyssoise, dont l'analyse clôt ce volume.

Henri Guillemin fait de la défense de leurs privilèges l'explication de cette sorte de ballet auquel se livrent les classes dirigeantes.

Il y aurait beaucoup à dire sur ce travail et sur la manière dont il a été conduit. L'auteur, selon son habitude, fait souvent plus œuvre de pamphlétaire que d'historien. Les faits analysés le sont sous la lumière unique d'un seul éclairage politique : celui représenté par les gens d'affaire. N'est-ce pas là courir à la faillite de tout ouvrage valable même si ce n'est comme l'indique Guillemin qu'une « hypothèse de travail » ? Par moment, on croirait entendre Fabrice del Dongo nous raconter Waterloo. L'analyse du déclenchement de la guerre 14-18 — appelé par l'auteur « le grand jeu » — me semble symptomatique à cet égard.

Au lecteur de juger.

J.-P. F.

GRIFFITHS, Richard, *Pétain et les Français 1914 - 1951*, Paris, Calmann - Lévy, 1974.

Pétain, héros ou traître, incarnation de la France ou honte de la nation ? C'est ce que ce livre ne nous dira pas. L'auteur, un Anglais, étudie l'histoire d'un homme qui fut le porte-parole de toute une fraction de la population française. Il ne fait pas ici œuvre d'accusateur ou d'apologiste. C'est ainsi que par exemple à propos des années 1934 à 1940, période durant laquelle Pétain joua un rôle politique certain, le maréchal y est présenté ni comme un perpétuel comploteur ni comme un homme étranger à tout engagement politique : la vérité, selon les paroles mêmes de Monsieur Griffiths, se trouvant entre les deux.

De cet ouvrage se dégage un paradoxe curieux : on voit durant la première guerre mondiale en Pétain un militaire novateur aux idées voire même révolutionnaires, ayant saisi un des premiers combien ce conflit est différent de ce qu'on attendait. Par la suite, durant l'entre-deux-guerres, son autosatisfaction et la confiance qu'il avait en lui, en son propre jugement furent renforcés : au « héros de Verdun » vinrent s'ajouter le vainqueur du Rif et l'ambassadeur en Espagne. L'intellect jadis si ouvert sur les idées nouvelles se fige et devient

politique. Complétons le portrait pour en arriver au « sauveur et traître de 40 » en y ajoutant quelques idées de cette droite réactionnaire de grands bourgeois et de militaires que nous retrouvons à Vichy, dont Pétain est plus que jamais le porte-parole et au sein de laquelle il a sa place : le trîtonne Travail - Famille - Patrie, un anticommunisme viscéral, le rôle de rééducation nationale qui incombe à l'armée, le retour à la terre prôné par la Révolution nationale que les Allemands s'empressèrent de saboter car ils y voyaient un dangereux renforcement du nationalisme français.

Au total, un ouvrage lucide qui se refuse à être la dénonciation ou l'approbation d'un homme ou de ses idées.

J.-P. F.

MACHEFER, Philippe, *Ligues et fascismes en France (1919 - 1939)*, coll. « Dossiers Clio », Paris, P.U.F.

La collection « Dossiers Clio » a pour but de fournir aux professeurs et étudiants de minces recueils de documents peu connus. Le petit volume consacré aux ligues et fascismes en France ne manque pas d'intérêt. L'introduction intitulée « Y a-t-il un fascisme français ? » nous a cependant semblé un peu difficile. Elle considère, par exemple, d'emblée comme connues des personnalités dont bien peu d'étudiants — et combien de professeurs ? — ont entendu parler, du moins en Belgique. Cette introduction constitue néanmoins un point d'appui précieux pour se retrouver dans la multitude de partis, ligues, mouvements et groupuscules fascistes.

Le choix de documents est excellent et nous change des textes classiques sur le fascisme en Italie et en Allemagne. Il s'agit ici d'un fascisme autrement plus trouble, insidieux, dangereux, j'oserais même dire séduisant. Car si le patriotisme des faisceaux et le monarchisme de l'Action française ne risquent guère de séduire nos élèves, il n'en est pas de même du fascisme dynamique d'un Drieu La Rochelle, qui prêche avec enthousiasme la révolution fasciste contre les traditions politiques, les trusts, les occultismes.

La troisième partie donne des points de vue sur le fascisme en France et sera moins difficile à manier. À côté d'auteurs étudiant avec bienveillance les théories fascistes et nous présentant les fascistes français comme des originaux inoffensifs et sympathiques, on trouve d'excellentes analyses du mouvement. Quelle était sa force ? Quelles étaient les chances de réussite et les ambitions du 6 février 1934 ?

Pourquoi les classes moyennes françaises ont-elles été réfractaires au fascisme ? Pourquoi le fascisme « n'est-il pas passé » en France ? Que sont devenus ces fascistes après 40 ? Le fascisme n'attire-t-il que des gens de droite ? Autant de questions que pose ce petit livre et qu'il sera intéressant de débattre avec nos grands élèves. Puisse ce débat déboucher sur un réflexe de méfiance vis-à-vis de toutes les formes de fascisme, même d'un « fascisme ordinaire ».

A.M.M.

ARON, Robert, *Histoire de l'Épuration*, t. III, vol. 1, *Le Monde des affaires*, coll. « Les Grandes études contemporaines », Paris, Fayard, 1974.

Pour qui aime l'histoire de la surface émaillée d'anecdotes, cet ouvrage sera la source d'une lecture aisée au cours de laquelle il se sentira initié aux arcanes d'une période de l'histoire de la Résistance ce qui ne plaît pas à tout le monde. L'auteur d'ailleurs « demande à ses lecteurs, qui le plus souvent ont approuvé son souci d'objectivité de prendre conscience de la gravité du choix qui s'est offert à lui. Qu'ils appécient, en toute honnêteté intellectuelle, s'il a eu raison ou tort de ne rien taire, de révéler même ce qui légitimera plus tard des abus qu'il désapprouve ». Il prend cette précaution ambiguë à propos de la vie économique en France avant l'Occupation, qu'il place curieusement sous un double signe : *Le mythe des « deux cents familles »* et *la mystique anti-trust* (sic) comme si les trusts et les « deux cents familles » n'avaient aucune matérialité.

Après avoir planté son décor dans un chapitre préliminaire en traitant des nationalisations et de la situation d'avant guerre, l'auteur lance son filet dans une matière si riche qu'il n'a aucune peine à en retirer et à classer divers exemples concernant des affaires industrielles ou commerciales, des banques. Il s'arrête plus particulièrement à l'industrie automobile illustrée par Louis Renaud, par Marius Berlet, « de cette lignée des *grands patrons* capitalistes »... Industries chimiques, métallurgiques, alimentaires donnent matière à d'autres rubriques. Les *Affaires douteuses* occupent 11 pages sur 310.

L'auteur conclut que « Dans l'ensemble, l'épuration économique, en dehors de quelques affaires particulièrement délicates (Renaud, N.D.L.R.), se montre plus mesurée et plus humaine que l'épuration politique ou que celle de la presse... ». On peut se demander pourquoi ?

R.V.S.

HISTOIRE REGIONALE

FOSSIER, Robert (sous la direction de), *Histoire de la Picardie*, coll. « Univers de la France et des pays francophones », Toulouse, Privat, 1974.

Nous avons dit ici à propos de l'*Histoire des Pays-Bas français* (n° 39, pp. 92-93) et de l'*Histoire de la Wallonie* tout le bien que nous pensions de cette collection, de l'utilité d'étudier, selon le vœu de Lucien Febvre, l'histoire générale dans le cadre d'une province. Le présent ouvrage présente les mêmes qualités et la même présentation que ses prédécesseurs. Il est l'œuvre d'une équipe universitaire bien choisie : Roger AGACHE, Directeur des Antiquités préhistoriques du Nord et de la Picardie, s'est chargé de la préhistoire et de l'époque romaine; André FIETTE, Maître-Assistant à l'Université de Picardie, assure la présentation géographique, le bilan économique actuel et présente les perspectives d'avenir; Robert FOSSIER, Professeur à la Sorbonne, et Jacques GODART, Chargé d'enseignement à l'Université de Picardie, ont pris en charge l'époque médiévale tandis que Pierre DEYON, Professeur à l'Université de Lille, et Paul GERBOD, Professeur à l'Université de Paris-Nord, s'occupent respectivement des Temps Modernes et Contemporains. Pour chaque époque, les rubriques envisagées sont les mêmes, ce qui donne au volume une unité et une clarté très grandes. Bien illustré, de consultation commode grâce aux titres marginaux et à l'index, agrémenté de bonnes cartes synthétiques, il apparaît comme un excellent manuel que les Picards — et les autres — aimeront posséder.

La notion de Picardie est bien difficile à définir. La Picardie linguistique, en voie de lente disparition, s'étend bien au-delà des frontières de la province jusque dans notre pays. Il n'y a jamais eu de principauté ou de généralité qui la regroupe. La plaine picarde, si bien étudiée par Albert Demangeon, ne correspond pas aux limites adoptées et présente de nombreuses particularités régionales. Finalement les auteurs s'en sont tenus à la région économique actuelle dénommée « Picardie » et correspondant aux départements de l'Aisne, de la Somme et de l'Oise. Le paysage dominant reste le plateau ondulé de terres loessiques voués au blé et à la betterave, dont un paysage typique illustre pertinemment la couverture. Rien d'étonnant à ce que ce milieu agricole favorable ait été très tôt occupé par les hommes. La vallée de la Somme en particulier, grâce à Boucher de Perthes, occupe une place primordiale dans la genèse de l'archéologie paléolithique et ses sites ont donné leurs noms aux civilisations les plus

anciennes (Abbeviliens, Acheuléens,...), mais les vallées de l'Aisne et de l'Oise y ont aussi une part considérable. A l'arrivée de César, ce pays a tout une histoire, un peuplement dense, des *oppida*, des bourgades (deux cent-cinquante *vici* repérés par la photographie aérienne), des grandes fermes isolées (*aedificia*), un cadre que le conquérant a repris en grande partie et assimilé lentement. Amiens, à la suite des fouilles pratiquées après les bombardements de la dernière guerre, apparaît comme une ville coloniale (cent-dix hectares au II^e siècle), tandis que la prospection aérienne a repéré un millier de grosses villas donnant à la région un aspect plus rural qu'urbain, qu'elle a conservé jusqu'à une époque très récente. Ainsi, dès le début de son histoire, la Picardie présente deux caractères qui marqueront sa destinée : c'est une terre de passage traversée du nord au sud comme de l'est à l'ouest par des routes et des hommes, c'est un des plus riches domaines de culture d'Europe.

Zone de passage, ouverte à tous les courants, elle a pourtant une faible façade maritime, ce qui fait dire à un des auteurs (p. 86) que la Picardie « tourne le dos à la mer ». Mais elle s'offre à toutes les pénétrations extérieures. Militaires d'abord : elle fut victime des invasions germaniques et normandes puis, de la guerre de Cent ans aux deux guerres mondiales en passant par les guerres de religion et les luttes contre les Habsbourgs, elle constitua une frontière du royaume de France, un glacis de Paris, exposé aux coups de ses ennemis. Mais c'est aussi une aire de transit commercial où un axe en Y relie Paris à Bruges et Dunkerque, d'une part, à la Meuse, de l'autre. Sa position au milieu de pôles marchands (Paris, Normandie, Pays-Bas) confirme cette vocation géographique. Plateau peu forestier et riche, elle est vouée à la culture essentiellement céréalière. Malgré son conservatisme agraire, elle fut toujours un grenier où vinrent s'approvisionner les marchands et les soldats.

Jamais la Picardie ne connut un pouvoir qui pût rassembler les éléments d'une principauté. A l'époque mérovingienne, la Neustrie fut le centre de gravité politique du royaume franc. Grâce au domaine foncier qu'elle y possédait, l'autorité publique ne s'y est jamais effacée et y a conservé les moyens d'une reprise en main ultérieure. Ni le roi ni les feudataires normands et flamands n'ont permis la formation d'une puissance territoriale autochtone. Le pays picard comprenait un millier de seigneuries aux mains de quatre à cinq cents lignées disposées très vite à servir le roi. L'administration d'Ancien Régime comme la centralisation jacobine ont systématiquement ignoré la persona-

lité picarde dans l'établissement de leurs diverses circonscriptions territoriales.

Dès l'époque celtique, la société picarde était essentiellement une paysannerie dominée par l'aristocratie. Elle le restera dans l'empire romain, au Moyen Âge et sous l'Ancien Régime, ainsi que pendant une grande partie du XIXe siècle. Les villes peu nombreuses et peu importantes ont presque toujours eu un gouvernement oligarchique. La diversification sociale est apparue avec les franchises rurales et urbaines. Le clergé y a été très influent jusqu'au déclin du XIXe siècle, même si l'on note une médiocrité de la foi militante. Soucieux de son patrimoine et de son influence, il s'appliqua à contrôler les esprits et les âmes. Il fut au cœur de la Ligue catholique. Ses divisions (« Illuminés » de Picardie, Jansénisme) favorisèrent le succès des Lumières puis la laïcisation progressive qui ne triompha qu'un siècle plus tard.

Presque autant que l'Histoire des *Pays-Bas français*, cette *Histoire de la Picardie* nous concerne, s'inscrit dans l'ordre de nos préoccupations, prolonge nos propres problèmes, puisque nos provinces se situent dans le même espace géographique, économique, politique, exposé au même devenir, impliqué longtemps dans les mêmes affrontements militaires, les mêmes courants commerciaux et culturels. Nos collègues y trouveront matière à élargir leur champ d'investigation sans pour autant s'écarter de la substance de notre passé. Nous savons bien tous que l'histoire est sans frontière.

J. Du.

ANGLADE, Jean, *Histoire de l'Auvergne*, coll. « Hachette Littérature », Paris, Hachette, 1974.

Oeuvre de littérateur, toute sa bibliographie en fait foi, et non d'historien, le livre de cet auteur exprime tout l'attachement qu'un Auvergnat de souche populaire peut porter à son terroir, à ses yeux sorte de matrice du monde.

Le lecteur, faisant la part de l'humour, du familier, du lyrique, du tendre ou de l'insolent, sera frappé par les hypothèses ingénieuses, les rapprochements inattendus, hasardeux souvent. La description des Celtes fait penser à *Astérix*. Réalité, poésie, audace se mêlent pour le plaisir du lecteur tandis que défilent les figures de Vergingétorix, Jeanne d'Arc, Blaise Pascal, Georges Couthon, le connétable de Bourbon, Mandrin, Jean-Pierre Carrier, celui des noyades, Pierre Laval à qui l'auteur prétend donner une chance.

Un beau jeu de l'esprit pour lecteur averti.

R.V.S.

ANTONETTI, Pierre, *Histoire de la Corse*, Paris, Robert Laffont, 1973.

Un livre qui associe la grandeur de l'inspiration à l'allégresse du style. L'auteur, littéraire de profession, s'adonne à l'histoire de son pays avec tout l'enthousiasme d'un érudit amoureux désireux de magnifier la personnalité de l'aimée.

Loin du « folklore » méprisant, appuyé sur les travaux les plus sûrs, il renouvelle ici la vision de l'évolution d'une société et d'une économie typiques, sans négliger les figures illustres et les événements dramatiques qui, depuis l'*homo filitosis* jusqu'à l'actuelle jeunesse patriote et contestataire, ont suivi les influences des peuples de la mer, des Grecs, des Romains, des Pisans, des Génois, des Français enfin.

Rarement peuple fut plus profondément marqué par la double influence de l'insularité et de la géologie. Un microcosme dont l'évolution est comme le conservatoire de l'histoire méditerranéenne. Une originalité indéniable et sympathique.

R.V.S.

VARTIER, Jean, *Histoire de la Franche-Comté, et du pays de Montbéliard*, Paris, Hachette, 1975.

« J'ai l'honneur de servir le roi de France et d'être son sujet, mais je ne suis pas Français, je suis de Franche-Comté, ancienne province espagnole ». Ainsi s'exprime en 1770, cent ans après l'annexion, un noble franc-comtois de passage en Espagne. Ceci donne le ton de l'ouvrage dont les congénères s'attachent à illustrer les problèmes des anciennes provinces du royaume de France.

D'une vaste envolée, l'auteur trace la fresque de l'histoire de cette région de marche disputée au fil des âges depuis la préhistoire jusqu'au XXe siècle par Germains, Celtes, Romains et Helvètes. Lecture facile avec des raccourcis et des anecdotes parfois contestables mais de nature à situer un climat. Tout ne fait-il pas farine au moulin de l'histoire pour un adepte du franc-comtois Lucien Febvre ?

Le cas de Montbéliard, principauté de mouvance germanique jusqu'à la révolution, donne dès 1559 l'exemple d'une instruction publique obligatoire pour tous dont la religion réformée est l'inspiratrice et qui fait de la ville une pépinière de célébrités.

Il est piquant qu'aujourd'hui les descendants des victimes apprennent à célébrer les louanges de Henri IV de Bourbon ou de Richelieu qui provoquèrent tant de deuils dans cette terre de

débats conquise ville par ville, village par village, château par château par les Français de Louis XIV.

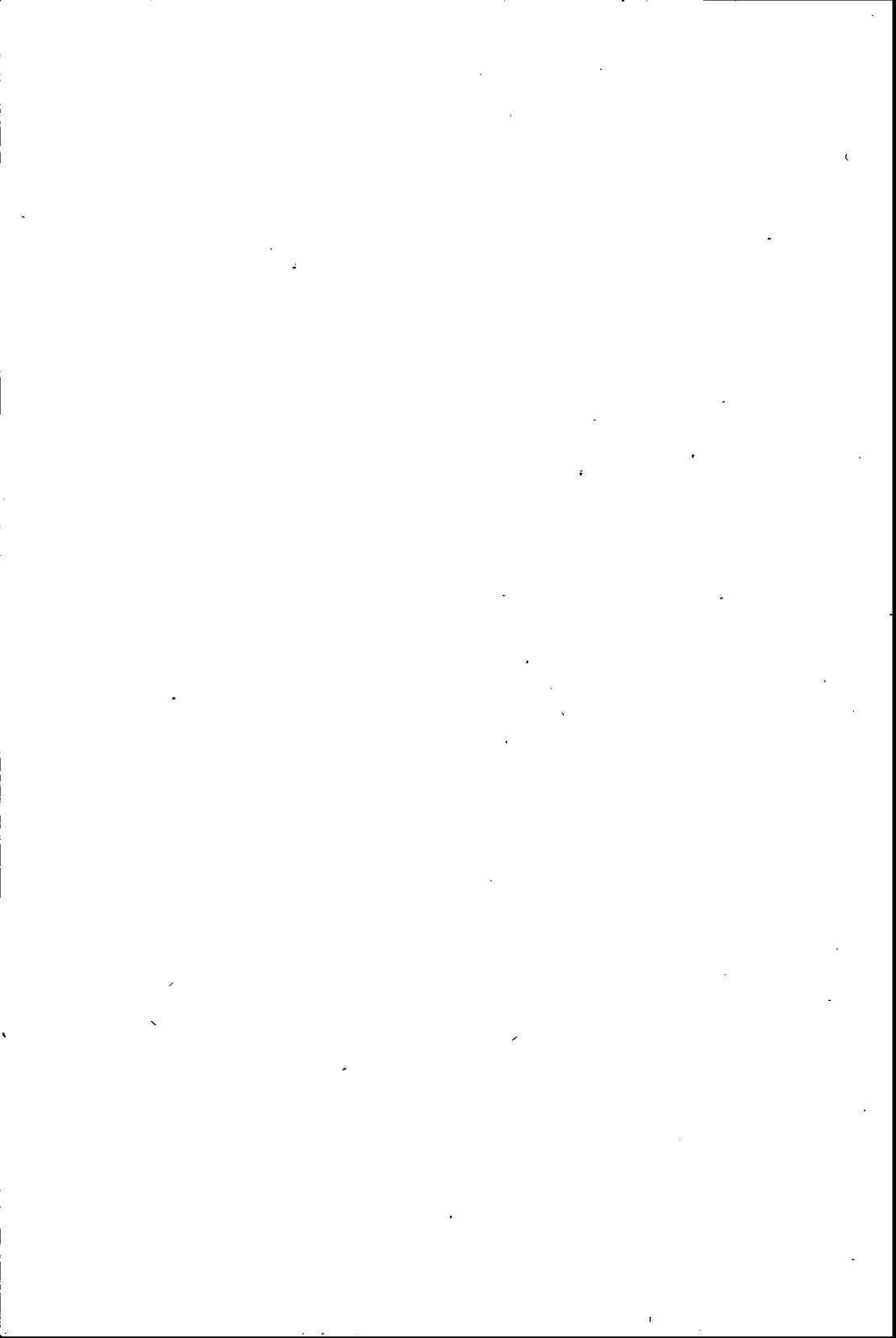
R.V.S.

WISMES, Armel de, *Histoire de la Vendée*, Paris, Hachette, 1975.

Un pays de sorcellerie, repaire de Mélusine, un pays de foi aussi où s'affrontent au fil des ans les factions. Terre de contestation dès le moyen âge lorsque s'affrontent les Capétiens et les Plantagenêts. Terroir de vaillance illustrée par les excès de Gilles de Rais, prototype de Barbe Bleue. Modèle des descriptions villageoises données par Rabelais dont le Pantagruel use du port des Sables d'Olonne, première base atlantique fondée sous Louis XI. Richelieu y trouva l'évêché le plus crotté de France à Luçon qu'il s'emploiera à purger des protestants.

Poitou et Vendée, au XVIIIe siècle, s'enlissent dans la routine d'une vie quotidienne soudant entre le clergé séculier, la noblesse et les paysans une confiance réciproque. La guerre de Vendée reste un terrain de débat entre historiens. Le caractère anecdotique de cet ouvrage, atteste avec l'index touristique qui y est joint, qu'il s'adresse à un certain public pour qui l'histoire traditionnelle est la bienvenue, spécialement lorsqu'elle exalte les chouans, les royalistes... Il conviendra de compléter son information par la lecture de travaux récents sur les implications socio-économique et ethnologique des caractères de ce pays où villes et campagnes sont et restent si nettement opposées dans leurs mentalités respectives.

R.V.S.



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

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait continu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait ondulé**.
3. Les textes en **CAPITALES** courantes seront soulignés de **deux traits continus**, les **CAPITALES GRASSES** seront soulignés trois fois. Ces caractères seront obligatoirement utilisés pour les titres et sous-titres.
4. Toute mention manuscrite sera considérée comme exclue de la composition à condition qu'elle soit enfermée dans un ovale fermé.
5. 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.
6. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant : HALKIN, Léon-E., *La technique de l'Edition, Conseil aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
7. Toute citation de texte sera transcrite en **italique**. Les textes documentaires accompagnant les articles pédagogiques seront munis d'une notice d'identification.
8. 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

Les articles sont publiés sous la responsabilité de leurs auteurs.

Dépôt légal : BD 18375

Editeur responsable : Maggy HODEIGE
rue J. d'Andrimont 9/085
4000 LIEGE

Les articles sont publiés sous la responsabilité
de leur(s) auteur(s).

ULg - C.I.C.B.



709909993

LIBER

TABLE DES MATIERES

DIALOGUE AVEC...

... L'INSTITUT INTERNATIONAL DU LIVRE SCOLAIRE DU CONSEIL
DE L'EUROPE A BRUNSWICK

Communication de MULTHOFF, R. 5

INFORMATION SCIENTIFIQUE

DUBY, G., <i>Les structures familiales dans le moyen âge occidental</i>	17
HANEDA, A., <i>Les nomades et les villes</i>	23
MONIOT, H., <i>L'Afrique et l'enseignement de l'histoire</i>	30
BURGUIERE, A., <i>L'Ecole des Annales et les problèmes actuels de l'histoire</i>	38

INFORMATION PEDAGOGIQUE

JOHNSON, M., <i>Le Concept de temps dans l'enseignement de l'histoire</i> (deuxième partie)	53
<i>Préparation des historiens à l'enseignement secondaire de type 1</i>	68
<i>Aspects actuels de l'histoire et de son enseignement</i>	83
BOULANGE-CHAPEAU, B. et N., <i>L'organisation sociale des peuples</i> <i>archaïques</i> . Premier degré de l'enseignement secondaire de type 1 (élèves de 12 à 14 ans). Programme d'Etude du milieu naturel, humain et technique, partie Histoire	96
<i>Exercices d'évaluation</i> . Deuxième degré de l'enseignement secondaire de type 1 (élèves de 14 à 16 ans). Programme de Sciences humaines. partie Histoire	101

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES ET GLANURES	113
-----------------------------	-----