

P8971B

1976

CLIO

Périodique trimestriel

NUMERO 48

4^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 GOD-
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.

En Belgique, 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** »;

A l'étranger, paiement au n° 704-0423333-82 de la Caisse
d'Epargne IPPA, à Liège (Belgique), avec la mention
« abonnement **Cahiers de Clio** ».

Correspondance concernant les abonnements à adresser à
Maggy HODEIGE, rue Saint-Gilles, 343 - boîte 054 —
B - 4000 LIEGE (Belgique).

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques

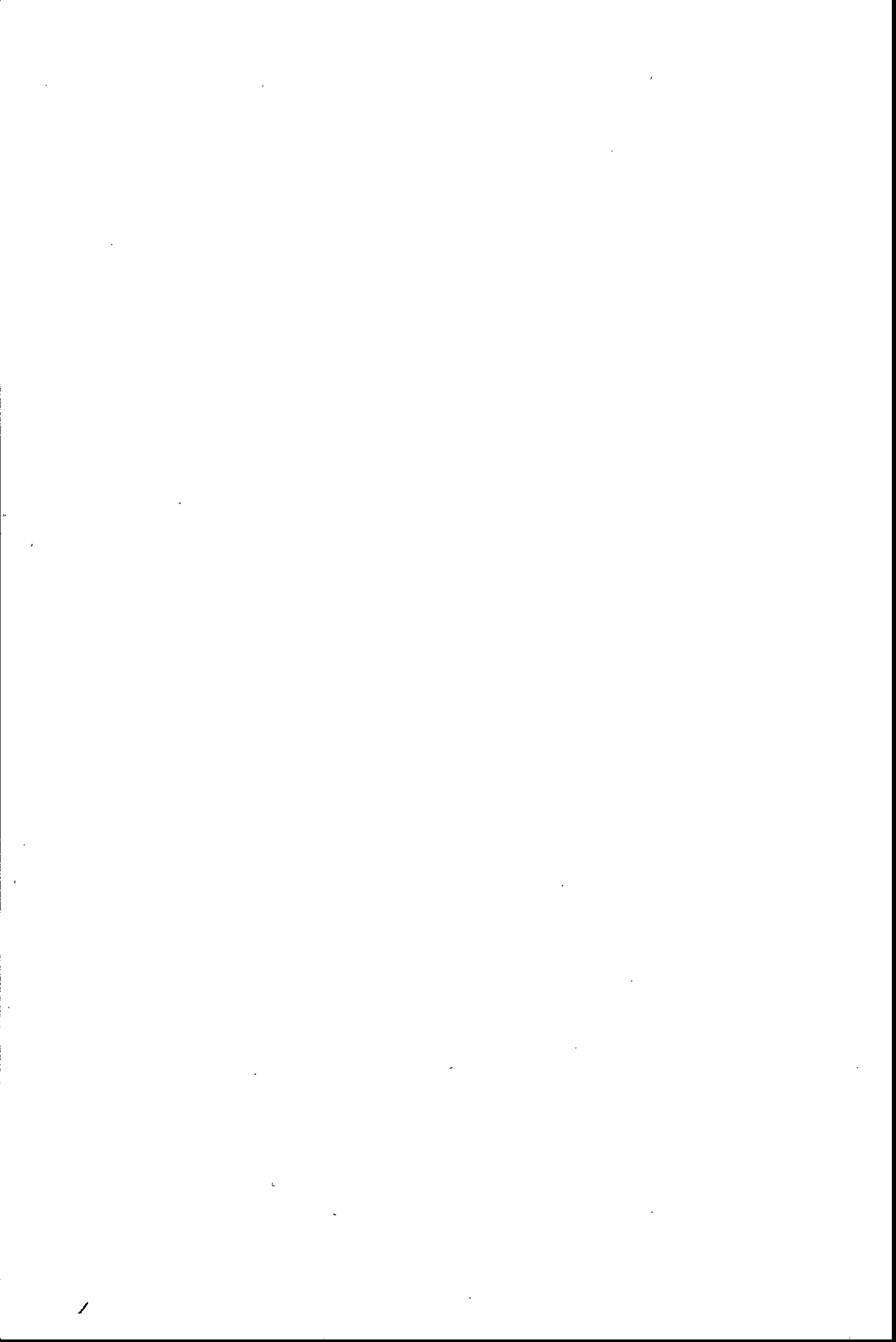
SECRETARIAT :

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

CAHIERS DE CLIO



TRIBUNE LIBRE



DE L'ÉVOLUTION DES INTÉRÊTS A L'INTÉRÊT POUR L'ÉVOLUTION

Au risque de paraître fort présomptueux, il semble cependant nécessaire de revenir une fois de plus, dans le cadre du grand effort actuel pour la rénovation de l'école, sur les sujets indéfiniment retournés en tout sens que sont *les bases primordiales de l'enseignement primaire et du secondaire*. Sous un angle strictement pédagogique.

Si tant est qu'ils soient l'un et l'autre appelés à survivre sous une forme quelconque ou que l'école, en tant qu'institution particulière, soit porteuse d'un avenir souhaitable.

Pour mieux préciser, disons qu'il nous semble que, à l'intérieur des buts généraux de l'éducation, enseignement compris, il conviendrait de s'entendre sur les principes qui devraient dominer ces longues périodes (cruciales), dicter nos démarches, nos attitudes et, surtout, le contenu de nos « programmes », leur orientation par rapport au devenir historique.

Le titre de notre petit texte annonce la couleur, si l'on peut dire, du contenu de notre propos.

Nous savons de longue date que l'enfant devient et que l'adolescent, s'il devient aussi, se trouve plus encore dans la nécessité de s'insérer dans un devenir plus large, de plus en plus large. Celui de l'homme. Et, de plus, aujourd'hui, à combien juste titre, cette insertion, à lui comme à nombre d'entre ceux qui ont dépassé depuis plus ou moins longtemps l'adolescence, ne suffit plus. Non seulement ne suffit plus mais apparaît comme un danger : pas de récupération ! Pas d'accoutumance ! Il s'agit bien sûr de savoir où l'on en est, mais plus encore de discerner ce qui est à faire. De faire. De changer. Pas de perfectionner mais de changer, de transfigurer même. Chacun sait maintenant que l'existence même d'un avenir quelconque est à ce prix. A moins de n'échapper au désert que pour s'engager dans le sentier figé des fourmis. Lieu commun.

Nous savons aussi de longue date que le devenir de l'enfant, cette prodigieuse croissance, se fait en passant par ce que nous appelons des stades, des étapes, plus ou moins marquées, plus ou moins prolongées, qui se succèdent dans un ordre immuable. Et que, par conséquent, l'esprit de l'enfant va s'attacher, dans ce même ordre, à la réalité sous des jours différents. Comme si l'éclairage changeait. Comme s'il était lui, l'enfant, les uns après les autres, plusieurs personnages distincts qui se suivent dans le temps. Lieu commun encore, aujourd'hui, que le Docteur Decroly fut un des premiers, — sinon le premier, — à percevoir clairement et à en tirer les conséquences pratiques que l'on sait. Conséquences d'une importance et d'une valeur définitives dont on n'a pas fini de reconnaître les qualités.

Les uns et les autres, parmi les initiateurs des méthodes actives, parlaient de l'intérêt. Mais c'est Ovide Decroly qui a parlé (et pas seulement parlé !) de l'évolution des intérêts et des centres d'intérêt. C'est lui et lui seul qui a *organisé*, en quelque sorte, le contenu de l'enseignement par rapport aux intérêts de l'enfant. Célestin Freinet a fait de même par la suite, dans une optique et un cadre différent, socialement et politiquement parlant. Et c'est pourquoi les impacts sociaux de ces deux génies novateurs, ont été et sont encore si distincts, tout en n'étant nullement contradictoires. L'un et l'autre ont été et sont susceptibles d'indéfinis développements parallèles aussi bien que de fructueuses unions.

Bref, en ce qui concerne l'école de l'enfance, nous avons, croyons-nous, un principe éclairant pour bâtir nos « programmes », pour savoir quel contenu donner à notre enseignement. Parce que nous pensons, comme bien d'autres aujourd'hui comme hier, que le contenu est déterminant de la méthode, la matière de la manière.

Il est indispensable de savoir ce qu'on veut en ce qui concerne les relations entre l'enseignant et l'enseigné, le travail par groupes et la dynamique de ceux-ci, l'importance de l'observation ou des apports spontanés de l'enfant, l'importance de l'apprentissage de la langue maternelle en fonction des données dernières de la linguistique, ou des mathématiques en tenant compte pour ces dernières, de leurs conquêtes au plus haut niveau, etc. Mais il semble considérablement plus important de savoir *quelle* langue on va proposer aux enfants, ce qu'on va leur faire observer, sur quels documents les équipes vont travailler en langue maternelle ou étrangère, en histoire, en géographie, quelles expériences ils feront en sciences... Et sur quels critères nous nous fonderons pour apprécier leurs écrits ou leurs dessins, pour choisir les textes ou les images que nous proposerons à leur attention, à leur étude, à leur admiration.

Pour rappeler une formule ancienne, il est bien connu que l'école dite traditionnelle mettait le maître au centre de sa pédagogie. *Thèse*. L'école dite nouvelle mettait et met encore — voir les non-directifs — l'enfant au centre de sa pédagogie. *Antithèse*.

Dans un cas comme dans l'autre, c'est la méthode qui l'emporte, quoi qu'on en pense souvent. Le contenu étant, dirions-nous, *a priori* celui de la culture dite bourgeoise — ou ses sous-produits à l'usage de la plèbe. Méthode que de « tout » faire partir du maître — bien nommé, — méthode que de « tout » faire partir de l'enfant.

Mais il y a la *synthèse* ! Vers laquelle plus ou moins consciemment nous nous dirigeons, que nous voulons ou ne voulons pas, que nous nous efforçons de construire ou de combattre. Cette synthèse, c'est une pédagogie, — ne disons pas une école, — dont le centre est à la fois fait du « maître » (qui change de nom et de rôle, une fois encore) *et* de l'enfant (qui n'est plus *infans* ni soi-disant seul système de référence). Ce qui veut dire que les deux termes du dilemme, qui n'en est plus un, coopèrent dans une construction commune qui est à la fois la leur et celle du monde. L'humanité en devenir, par ce biais, devient le système de référence.

En d'autres termes, lorsque nous avons parlé de l'évolution des intérêts et rappelé à ce propos l'intervention essentielle de Decroly, c'est dans une optique nouvelle que nous voulons la situer. Optique qui lie cette évolution là avec celle du milieu humain en relation avec les femmes et les hommes « éducateurs » plongés dans ce milieu, au développement duquel ils participent — aussi. Cela ne va pas de soi.

Le contenu est plus important parce que c'est lui qui fait l'homme de demain plus que la méthode. C'est de toute évidence plus important parce que précisément, ceux qui parlent de réformer l'école, — et entreprennent de le faire, — ne disent pas grand chose de ce contenu lorsqu'ils ne s'engagent pas en même temps dans la transformation de la société. Changer de méthode n'engage à rien, ou à presque rien. Changer ou, plus exactement, préciser le contenu de l'enseignement, — entre autre chose, ses « modèles », comme dit Georges Snyders⁽¹⁾, — c'est s'engager et c'est, en même temps, s'imposer les méthodes qui sont directement liées à ce contenu. Si je tiens vraiment compte du langage (de son contenu) dont est porteur l'enfant qui entre à l'école pour fonder mon enseignement de la langue maternelle, je serai inévitablement amené à donner à cet enseignement un esprit vraiment démocratique, à le donner d'une manière vraiment vivante, liée aux enfants tels qu'ils sont et devraient devenir. Enseignement qui ne pourra viser à les répartir selon certains critères liés à la structure de la société ambiante... C'est-à-dire... que le contenu de l'enseignement ne peut être vraiment ce qu'il devrait être que si la société en question le veut ainsi. Ce qui suppose, dans le cas qui nous occupe, qu'elle n'est plus celle d'aujourd'hui. C'est dire enfin que le contenu de l'enseignement peut *seul* être vraiment « révolutionnaire » — et que les méthodes justes en découlent. Et que le bruit que nous avons tendance à faire, quelle que soit notre obédience idéologique, autour des méthodes, montre bien où le bât blesse. Parce que, au fond, nous savons bien qu'il ne suffit pas, pour promouvoir l'égalité des sexes, de faire des écoles mixtes. Ou pour combattre le racisme, d'ouvrir l'école aux enfants de toutes les « couleurs »...

Nous pouvons cependant répondre à notre question initiale à propos de l'école primaire ou fondamentale : le principe dominant de la période qu'elle couvre nous semble devoir être l'évolution des intérêts, pourvu que cette évolution ne soit pas conçue comme une sorte de déroulement indépendant, isolé. Pourvu qu'on ne perde pas de vue que ces intérêts sont ceux de l'humanité tout entière.

Il y a lieu de penser que cette vérité première ne fait plus tellement partie de celles qui pleuvent sur nous aujourd'hui. Comme si l'intérêt des enfants pour ce qui les entoure ne modifiait plus les zones d'éclairage comme cela se produisait « autrefois ». Comme si le développement de leurs capacités sensori-motrices, de leur affectivité et de leur pouvoir cognitif n'entraînait plus un approfondissement, un élargissement et une complexité de plus en plus grands des intérêts dominants qui les attachent au milieu naturel et humain. Passons.

(1) G. Snyders, *Pédagogie progressiste*, coll. « L'Education », Paris, P.U.F., 1973.

Ce qui est vrai des aspects, des objets et des événements qui intéressent les enfants, l'est encore plus des objets et événements qui touchent les adolescents, les jeunes.

Et c'est ici, faut-il le souligner, que le vrai drame commence. Qui se terminera très vite, sombrement, au travail pour la plupart, — un peu plus tard, pour quelques-uns, à peine moins sombrement, à l'université. Inutile de répéter ici ce que tout le monde sait sur les caractères et le rôle de l'enseignement dit des « humanités », sur ses oppositions avec les « techniques », etc. C'est une voie conservatrice, faite pour maintenir les choses comme elles sont, qu'elle se déploie dans les écoles dites nouvelles ou dans les écoles traditionnelles plus ou moins « rénovées ».

La grande affaire, c'est que, au fond, *l'histoire* ne plaît pas à tout le monde. L'histoire, c'est-à-dire le changement, l'évolution, le fait que les cultures apparaissent, se développent, éventuellement dominant plus ou moins brillamment le plateau, puis disparaissent. Avec plus ou moins de fracas, de drames, de douleurs. Le fait que les langues, les mathématiques, les sciences, ont une histoire, sont momentanément ce qu'elles sont aujourd'hui, telles qu'elles sont enseignées.

Cette situation, qui ne pouvait être qu'entrevue au niveau primaire, devrait être non seulement approfondie au niveau secondaire, mais encore lui servir de fondement. Ni plus ni moins. Toute l'approche des disciplines, à ce niveau, devrait s'appuyer sur une connaissance suffisante de leur évolution historique. Sur leur revivre.

Et ce pour deux raisons qui semblent peu discutables mais qui ne sont même pas envisagées habituellement. Que je sache.

La première est que donner de la connaissance et des techniques une vision arrêtée, comme si elles étaient ce qu'elles sont aujourd'hui depuis « toujours » (ou à peu près), et, en tous cas, pour « toujours » est non seulement faux mais encore dangereux. Parce que, précisément, une telle vision détériore l'intelligence des jeunes, les rend plus ou moins inaptes à comprendre le monde et, surtout, à un concevoir et à en construire un meilleur. On me dira que j'exagère. Ceux qui voudront bien considérer objectivement les programmes (et l'atmosphère) du secondaire (même « rénové ») devront reconnaître qu'il n'en est rien. Il suffit d'ailleurs de jeter un coup d'œil sur ce qui arrive à l'enseignement de l'histoire (fors de brillantes exceptions qui confirment la règle) pour être fixé.

La deuxième raison est que les adolescents, les jeunes, possèdent indubitablement, — sauf lorsqu'ils sont « déjà » détériorés, ce qui arrive..., — un intérêt prodigieux pour cette manière de considérer les disciplines (fâcheuse expression) qui se partagent le programme à ce niveau. Le devenir du monde, pour eux qui deviennent et en prennent de mieux en mieux conscience, est pour eux ce qu'il propose de plus important, de primordial. Parce que cette genèse pose le problème des origines, celui du moteur et des phases de l'évolution et, enfin et peut-être, surtout, celui de demain. Parce que c'est un problème politique, sans -ismes ni partisanneries (je ne dis pas partisâneries, notez-le bien).

Etre encasté dans (et castré par) un monde fixe est une chose. S'insérer dans un devenir et prendre part à sa construction en est une autre. Mai 68 n'a pas eu, chez les jeunes, d'autre fondement.

Bref « l'intérêt pour l'évolution succède à l'évolution des intérêts », est ce principe pédagogique, — et politique !, — qui devrait sous-tendre le secondaire. Ce secondaire aujourd'hui encore à peu près universellement chargé des misérables fonctions élitistes à lui confiées par les privilégiés et les puissants de ce monde. En vue de le maintenir tel qu'il est. Vieille rengaine ? Vieille vérité.

C'est répéter; comme nous l'avons dit plus haut, que l'application conséquente d'un tel principe n'est pas pour demain. Qu'elle présuppose certains changements que la plupart appellent et espèrent, que quelques-uns préparent — qui sont, comme on dit, dans l'air, depuis belle lurette. Mais que bientôt peut-être, l'homme, cet imprévoyant-prévoyant, sera forcé de mettre en œuvre, sous peine de mort.

Ne clôturons pas ce bref aperçu sur ce mot peu enthousiasmant, s'il en fut. Et résumons-nous, comme il se doit.

L'enfant devient sans en avoir une claire conscience.

Notre tâche d'enseignant, — tant qu'elle existera, et malgré certains prophètes, il semble que ce soit encore pour un bon moment, — est, avec lui, de répondre aux diverses étapes de ce devenir par l'apport d'un contenu semblable à lui-même dans sa généralité, mais qui change dans sa forme, dans ses rapports avec l'enfant, en fonction de son évolution et de celle de ce qui l'entoure. C'est bien connu et c'est ce que tant essayent de faire. Mais en perdant trop souvent de vue qu'il importe que les « branches » (des branches, ça diverge fâcheusement...) soient liées non seulement entre elles mais encore avec ce qui constitue le nœud des intérêts de l'enfance, ses éclairages successifs de la réalité naturelle et sociale, les mouvements de celle-ci.

L'évolution des intérêts comme clef, mais pas comme absolu.

L'adolescent, le jeune, devient et le sait. Il se heurte aujourd'hui tel qu'il devient au fixisme proposé (mais non réel) par ceux qui l'entourent. Les pères, notons-le en passant, — et donc les enseignants, femmes comprises, qui jouent plus ou moins ce rôle à l'école, — ont, dans cette aventure, une fonction de transmission de l'apparence rigide des choses qui trouble singulièrement leur relation avec leur progéniture, — leurs élèves.

Notre tâche d'enseignant serait de rompre avec cette coutume ancestrale et de construire toute l'école secondaire (et technique, si elle subsiste) autour de l'histoire, du développement historique. Le « cours » d'histoire lui-même, loin d'être le parent pauvre qu'il tend à devenir, dans le système deviendrait son pivot (après les idées-pivots du primaire, le pivot des idées au secondaire !), sa table de référence. Elle serait ainsi sur le même pied que la langue maternelle et les mathématiques, mais avec, dans ce *triumvirat*, une mission de pilote, de support.

Pour conclure, — provisoirement, — il convient de reconnaître que ce que nous venons d'avancer à propos du secondaire pose pas mal de problèmes,

parfois d'apparence insolubles. Sans parler du problème politique, mal caché derrière les autres, mais en apparence seulement. Il ne saurait être question d'alourdir les programmes mais au contraire de les alléger en les aérant, en les fondant sur leurs bases historiques. Cela supposerait probablement (certainement) l'élimination de quelques « branches » encore égarées au secondaire (comme le latin et le grec, n'en déplaise...). Et cela impliquerait surtout, une fois de plus (je n'en suis pas sûr), une critique véritable, scientifique, non entachée de préjugés d'obédience extérieure, des programmes actuels ou en gestation, leur refonte à partir de cette idée directrice : la genèse de ce qui est aujourd'hui considéré comme une étape de ce qui sera demain.

Jean LAVACHERY,
Mars 1974

DIALOGUE AVEC...

... LES SCIENCES POLITIQUES

AU MEXIQUE, L'APPRENTISSAGE DE LA SOCIOLOGIE PAR LA THÉORIE ET LA PRATIQUE

L'auteur de cet article, licenciée en philologie romane (Université libre de Bruxelles), poursuit depuis deux ans, avec une bourse, une maîtrise en sciences politiques (Institutions latino-américaines) à l'Université nationale autonome de Mexico (U.N.A.M.).

Elle propose ici une intéressante expérience d'une méthode d'enseignement à laquelle elle participe. Cette méthode, qui fait une très large place à l'enquête sur le terrain, pourrait être adaptée aux besoins de l'enseignement secondaire, notamment dans les options « histoire » et « sciences sociales ».

— La cruelle expérience du mouvement étudiant mexicain

Le mouvement étudiant international qui, en 1968, ébranla les universités, parut, après son fulminant éclair de quelques mois, s'être dilué dans l'indifférence générale. Resté au stade du « spontanéisme », il n'avait pu donner aucune réponse viable à la crise de la société. L'ordre des choses n'était pas renversé.

Au Mexique, le nombre et la force de la mobilisation étudiante avaient menacé la stabilité du régime en place durant tout l'été et le début de l'automne. Le 2 octobre 1968, le *meeting* organisé par le mouvement étudiant fut brutalement interrompu dans le sang. Sur la célèbre place de Tlatelolco, au milieu des grands édifices à appartements multiples, signes d'une société moderne en pleine expansion, les quatre cents morts étendus sous le soleil témoignaient de la rupture entre les forces politiques gouvernementales et la base la plus jeune et la plus active de la société. Parmi les victimes de Tlatelolco, il y avait, bien sûr des étudiants, mais aussi des jeunes travailleurs qui leur manifestaient leur appui, des spectateurs atteints à la fenêtre de leur appartement, des enfants aussi... Le mouvement étudiant était parvenu à se créer une base populaire réelle.

La brutalité de la répression lui donna le coup fatal. Elle sema la terreur parmi les survivants, décourageant les uns de toute activité politique et poussant les autres aux attitudes extrémistes et désespérées des groupes terroristes.

— Quel est le rôle de l'étudiant ?

Presque dix ans après ces événements sanglants, la réalité sociale du pays s'est transformée tant soit peu. Le régime actuel cherche à réaliser des réformes sociales et les déclarations officielles, — même si elles ne sont pas suivies, la plupart du temps, d'une pratique conséquente, — incitent les jeunes cadres à se mettre au service des classes populaires. A la Faculté des Sciences Politiques et Sociales, les étudiants sont parvenus à imposer des réformes de l'enseignement visant à donner une formation sociologique, économique et politique

conforme à la réalité des pays du Tiers-Monde et particulièrement de l'Amérique Latine, et non aux normes venant des Etats-Unis. Ils ont réussi à faire inscrire l'enseignement du marxisme dans les programmes des cours.

Presque dix ans après la tuerie de Tlatelolco, une nouvelle génération d'étudiants cherche à donner une réponse à l'angoissante question de l'intellectuel latino-américain :

« Dans quelle mesure, l'Université et les écoles supérieures peuvent-elles jeter les bases d'une réelle transformation sociale ? Quel est le rôle de l'étudiant dans la lutte des pays latino-américains contre le sous-développement et pour la conquête de leur indépendance politique et économique ? ».

L'expérience des *Talleres Integrales de Ciencia Social (TICS)*⁽¹⁾, réalisée dans le cadre de la Faculté de Sciences Politiques et Sociales de l'Université Nationale Autonome de Mexico, est une tentative de réponse à cette question. Si nous l'avons choisie parmi tant d'autres, c'est parce qu'elle représente une proposition de transformation des structures universitaires, une réalisation concrète, un refus du verbalisme si fréquent dans le milieu étudiant.

— La Science Sociale au service du peuple

Le groupe promoteur, — tous des étudiants, aidés d'un professeur, — cherchait un moyen de lier l'étude théorique à la pratique sur le terrain, de mettre en contact l'étudiant de sciences sociales avec la réalité de la société qu'il prétend étudier et plus tard transformer ou diriger, d'élaborer une Science Sociale réellement au service du peuple tout entier, et plus particulièrement des secteurs défavorisés de la population.

Désireux de créer un nouveau style de travail, ce fut le groupe tout entier qui se mit d'accord sur les moyens à employer, l'endroit, le thème des recherches à réaliser, — en fonction, évidemment, des nécessités du groupe social à étudier. Le rôle du professeur fut uniquement celui de « coordinateur » d'un groupe autogestionnaire. Il fut décidé de réaliser une recherche dans un quartier des faubourgs de Mexico, dans ces zones appelées « ceinturons de la misère », formées par les habitants des campagnes qui quittent leurs terres poussés par le manque de travail et attirés par l'aimant des grandes capitales industrielles croissant comme des villes - champignons.

Ici, les problèmes sont innombrables : manque d'eau courante, de services de toutes sortes, nécessité d'une école primaire du quartier, besoin urgent des habitants de légaliser des terres qui, la plupart du temps, furent occupées ou achetées à bas prix et illégalement et sur lesquelles ils ont déjà construit leur modeste maison. Inorganisés, peu instruits ou analphabètes, en butte aux multiples abus des exploités et intermédiaires de toutes sortes (depuis les vendeurs d'eau jusqu'aux faux receveurs d'impôts), les hommes aux prises avec les problèmes syndicaux ou le chômage (non indemnisé en Amérique Latine), les femmes affrontant quotidiennement les conséquences de l'inflation (hausse des prix, manque des denrées alimentaires essentielles), tous, après un premier

(1) *Taller integral de Ciencia Social*, littéralement : Atelier Intégral de Science Sociale.

moment de méfiance, — « Vont-ils nous demander de l'argent ? Viennent-ils faire de la propagande pour un parti politique ? », — accueillent avec chaleur l'aide de la jeunesse intellectuelle. Avec chaleur, mais aussi avec passivité. Ces jeunes sont les « sauveurs » qui vont résoudre tous leurs problèmes.

Aux étudiants donc de lutter contre l'esprit paternaliste qui risque de fausser leur travail, contre l'activisme pur qui les écarterait de leur rôle fondamental d'intellectuels. A eux d'expliquer le sens de leur présence en ce lieu, le but de leur recherche :

« Nous sommes étudiants en sciences sociales. Nous venons apprendre de vous et vous de nous. L'enseignement est payé par le peuple, à travers les impôts. Il doit donc profiter au peuple. Nous, étudiants, voulons vous remettre, — sous forme d'un travail de recherche dont vous puissiez utiliser les résultats —, une part de cette instruction qui nous est donnée. Vous seuls pouvez résoudre vos propres problèmes. Notre travail de recherche est seulement un instrument entre vos mains. Mais nous aussi allons apprendre de vous. L'apprentissage, — et plus particulièrement l'apprentissage des fondements et des rouages d'une société, — ne se fait pas seulement à travers l'étude théorique, dans les livres, mais aussi par le contact avec la réalité. Vous, habitants des zones défavorisées de la ville de Mexico, êtes une partie de cette réalité que nous, sociologues, devons connaître ».

— Une meilleure formation professionnelle, par la théorie et la pratique

Il peut paraître à première vue simpliste d'amener les jeunes à connaître leur propre réalité. Mais, pour l'étudiant, en général originaire de la petite bourgeoisie, les zones suburbaines, les lointaines campagnes, tous les secteurs marginaux ou défavorisés représentent un autre monde. Mettre l'étudiant, — et principalement l'étudiant ordinaire, celui qui n'est pas encore, ou très peu, conscient des réalités sociales et politiques, — en contact avec les classes populaires est donc une entreprise réellement révolutionnaire.

Quel que soit le domaine dans lequel le futur sociologue développera plus tard son activité (professeur, chercheur, militant ou dirigeant d'un parti politique, homme d'Etat, etc.), sa formation professionnelle, liant la théorie à la pratique, n'en sera que meilleure et son travail plus responsable.

En outre, la relation entre l'étudiant-chercheur et le groupe de personnes objet de la recherche est dialectique dans la mesure où tous deux profitent de cette expérience pour s'instruire. Les étudiants complètent leur étude théorique par une pratique sur le terrain. Quant aux autres participants, ils acquièrent, au cours du travail de recherche dont ils sont à la fois objet et sujet actif, une prise de conscience politique, certaines formes d'organisation, des moyens concrets de présenter leurs revendications et résoudre certains de leurs problèmes.

— Vers une transformation complète des structures de l'enseignement universitaire

Mais l'objectif principal des étudiants se situe à l'intérieur même de l'uni-

versité. Il faut généraliser l'expérience. La marginalisation du groupe, son isolement au sein de la communauté universitaire signifierait son échec.

Dans les faits, le premier groupe de travail réalisa dès le début une collaboration avec des étudiants d'autres facultés (vétérinaires, architectes, etc) engagés dans une étude théorico-pratique du même type. L'étape suivante consista, sur base des travaux de recherche réalisés, à amener les autorités académiques de la faculté à reconnaître le *taller* (TICS) comme groupe académique et à proposer la formation de nouveaux *talleres* suivant les mêmes principes.

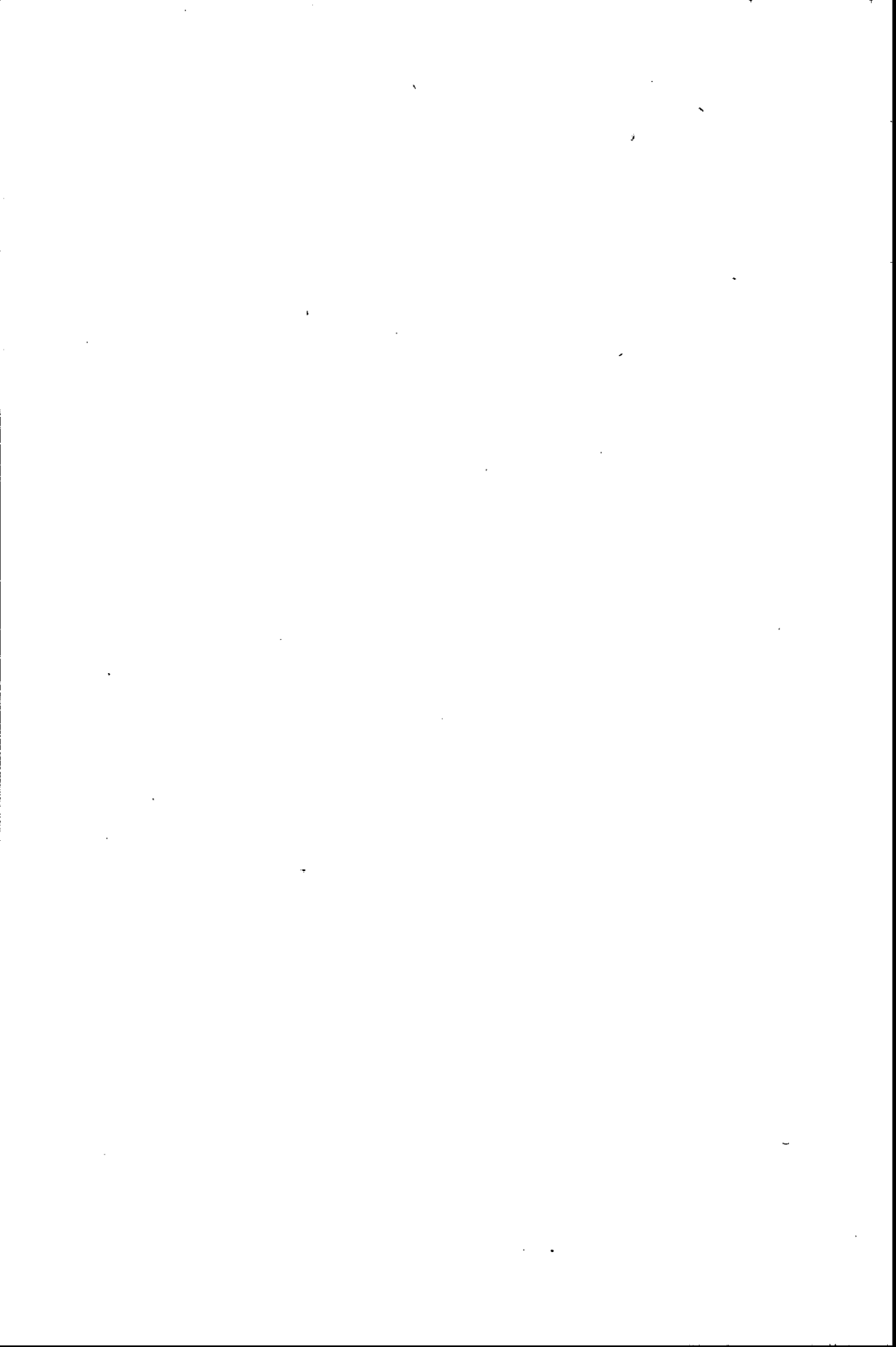
Cette reconnaissance marqua un pas en avant dans la transformation de la structure académique. Elle témoignait de l'existence, à l'intérieur de l'université, d'un courant d'étudiants, reconnus par les autorités académiques, refusant les normes classiques d'enseignement, voulant confronter la théorie avec la pratique, refusant l'autoritarisme, décidant, contrôlant et réalisant ses propres recherches, et, par un contact direct, cherchant à mettre ses travaux au service des classes populaires.

Deux ans après le démarrage du premier *taller*, les étudiants cherchent à diffuser et élargir leur expérience. De nouveaux *talleres* sont créés, les uns réalisant leur travail de recherche en milieu paysan, les autres avec des organisations syndicales. Une nouvelle nécessité se présente à leurs yeux pour rendre leur travail plus effectif et moins « spontané » : celle de structurer les matières purement théoriques (économie, sociologie, histoire du mouvement ouvrier, etc.) autour et en fonction de l'expérience théorico-pratique, de la recherche sur le terrain.

Loin d'être terminée, l'expérience continue et veut aller plus loin. L'objectif final, la transformation complète des structures de l'enseignement universitaire mises au service des intérêts populaires, est impossible, il est vrai, sans une transformation globale de toute la société. Mais, dès maintenant, abandonnant les méthodes « spontanéistes » de 1968, et proposant des formes concrètes de travail et d'étude, les étudiants peuvent commencer à créer des instruments de prise de conscience des classes populaires et de préparation de cadres d'un niveau professionnel élevé, disposés à mettre en branle le mouvement de transformation générale de leur société.

Paule MAUROY,
Janvier 1976

INFORMATION SCIENTIFIQUE



CHRONOLOGIE DES FAITS FONDAMENTAUX DE L'HISTOIRE DE POLOGNE JUSQU'AU XVIII^e SIÈCLE

Suite à la révision bilatérale des manuels d'histoire placée sous l'égide de la Commission mixte de l'accord culturel belgo-polonais, les délégués de la Pologne et de la Belgique se sont rencontrés à Poznań et à Varsovie en 1974.

Le document publié ci-dessous a été proposé à l'attention des professeurs et auteurs de manuels d'histoire belges par la partie polonaise.

- IV^e-V^e siècles environ Division des Slaves en Slaves du Sud-Ouest (Tchèques et Lusaciens) et en Slaves du Nord-Ouest (tribus polabes et polonaises).
- VI^e-VII^e siècles Achèvement des mouvements migratoires dans le bassin de l'Oder et de la Vistule.
Changement dans les rapports socio-économiques : généralisation de l'agriculture régulière, stabilisation de la colonisation, apparition des centres commerciaux et industriels, ce qui donne naissance au partage en classes sociales dans le système féodal.
- IX-X^e siècles Processus de concentration des groupes ethniques polonais sous le pouvoir des Piasts. Union, dans la deuxième moitié du IX^e siècle, des tribus vivant sur le territoire de *Gniezno*, *Poznań*, *Kruszwica* et *Kalisz*.
Formation du pouvoir princier héritier du pays des Polonais (Polanie — du mot *pole* = champ) qui contient d'abord le territoire de la *haute Odra*, des rivières *Pilica* et *Bzura*, la Maşovie, la Poméranie avec *Gdańsk* et *Ziemia Lubuska* (territoires entrés les rivières : *Odra* et *Obrą*).
- 966 Le baptême de *Mieszko I*, affirme l'égalité de la Pologne sur le plan international, et, sur le plan interne renforce le pouvoir qui est en train de se former.
- 1018 La paix de *Budziszyn* achève la période des guerres entre la Pologne et l'Empire. Les territoires de *Luzyce* (Lusace) et de *Milsko* restent en mains de *Boleslas le Vaillant*. L'agression des féodaux allemands est arrêtée.
- 1025 *Boleslas le Vaillant* : roi de Pologne. Son couronnement affirme l'indépendance de l'Etat polonais.
- 1037 Commencement des luttes des grands seigneurs contre le pouvoir de la monarchie.
Déclenchement du soulèvement populaire antiféodal.

- 1076 Couronnement de *Boleslas le Téméraire*. La Pologne est indépendante de l'Empire.
- Entente avec la Papauté.
- La soumission de l'Episcopat de *Poznań*, de *Cracovie*, de *Wroclaw* et de *Plock* à la métropole de *Gniezno* crée une forte hiérarchie de l'Eglise.
- 1109 Défense de l'indépendance de la Pologne contre l'Empire: victoires de *Boleslas Bouche-Torse* dans les batailles de *Glogów* et de *Psie Pole*.
- 1118 Le testament de *Boleslas Bouche-Torse* règle la succession du trône, cet acte étant un compromis entre le principe « unitariste » de l'Etat et les tendances « centrifuges » des grands seigneurs : début de la période des partages territoriaux.
- 1230 L'arrivée des Chevaliers Teutoniques sur le territoire de *Chelmno* : reprise de l'expansion allemande vers les territoires polonais.
- 1295 Couronnement de *Przemysl II* à *Gniezno* : expression du principe de l'Etat unitaire face aux plans d'agression des Brandebourgeois et des Chevaliers Teutoniques.
- 1314 Union partielle de la Pologne par *Ladislas le Bref*. Elle comprend les territoires de la Petite Pologne, de la Grande Pologne avec les alentours de *Sieradz*, de *Leczyca* et de *Kujawy*.
- La Silésie, toute la Poméranie et la Masovie restent hors des frontières.
- 1343 Grâce aux sollicitations du roi *Casimir le Grand* pour le recouvrement des territoires dont les Chevaliers Teutoniques s'étaient emparés, se conclut à *Kalisz* un traité de paix, en vertu duquel les Chevaliers Teutoniques gardent la Poméranie avec *Gdańsk*, mais rendent *Kujawy* et *Dobrzyń* et reconnaissent en la personne du roi polonais leur fondateur.
- 1346-47 Les statuts de *Wiślica* et de *Piotrków* dûs à *Casimir le Grand*, renforcent le pouvoir royal ainsi que la centralisation de l'Etat. Première spécification du droit, jusque-là coutumier, ces statuts commencent le processus de la limitation juridique de la liberté personnelle des paysans : ce sont les nobles qui deviennent la force principale dans la vie politique du pays.
- 1374 Le privilège de *Koszyce* affaiblit le pouvoir central qui sera dépendant de l'accord perpétuel des nobles à propos des impôts. Les impôts sur la terre sont diminués.
- 1385 Union de la Pologne avec la Lithuanie, qui doit garantir la lutte en commun contre les Chevaliers Teutoniques et l'entretien des possessions lithuaniennes en Russie. Pour les

nobles lithuaniens, cette union entraîne la main mise sur les divers privilèges d'Etat.

- 1410 La bataille de Grunwald montre la faiblesse des Chevaliers Teutoniques et renforce l'opposition contre eux sur le territoire prussien. En Europe, la victoire de Grunwald renforce l'autorité de la monarchie polonaise.
- 1454-66 La guerre de 13 ans contre les Chevaliers Teutoniques, achevée par la paix de *Toruń*, en vertu de laquelle la Pologne obtient la Poméranie orientale, les alentours de *Chelmno* et de *Michalów*, la cité de *Malbork* et l'épiscopat de *Warmia*. La partie orientale du territoire occupée par les Chevaliers Teutoniques avec la capitale *Królewiec* devient fief polonais. Côté négatif du traité : on y met une clause qui prévoit son acceptation par le pape.
- 1454 Privilèges de *Nieszawa* : le roi *Casimir Jagiellończyk* s'oblige à ne pas convoquer de levée en masse et à ne pas imposer de nouveaux impôts sans l'accord de la noblesse. Cet élargissement des privilèges des nobles constitue une étape vers la création dans la Diète Générale, du Sénat des nobles composé des représentants des Diétines foncières, à côté du Conseil royal.
- 1471-90 *Ladislas Jagiellończyk*, roi de Bohême et de Hongrie. Sa politique dynastique est conditionnée par l'union avec la Lithuanie. Cette union entraîne la Pologne dans des conflits avec le Grand-Duché de Moscou en détournant l'attention des affaires très importantes de Silésie et de Poméranie.
- 1496 Convocation de la Diète de *Piotrków*. On y décide la limitation de la liberté du paysan et l'abolition des droits sur les revenus des nobles. On y introduit les taux palatins sur les produits industriels. On défend aux bourgeois d'acheter des terres.
- En 1520, après les résolutions de la Diète de *Toruń*, confirmant la corvée des paysans, la base du système féodal des métairies repose sur l'hégémonie des nobles.
- 1505 La constitution *Nihil Novi* fixe, sur le chemin du compromis avec les magnats, un système de pouvoir des nobles polonais et l'organisation de la Diète à deux chambres.
- 1515 Congrès à Vienne. *Sigismond le Vieux* et *Ladislas Jagiellończyk* concluent, avec l'empereur Maximilien, des contrats de mariage qui ouvrent aux *Habsbourgs* les possibilités à la succession des trônes tchèque et hongrois, en cas de mort de *Ladislas* ou de son fils Louis.
- 1525 Hommage féodal du nouveau duché de Prusse qui devait rester sous le pouvoir héréditaire des descendants masculins de Albrecht Hohenzollern, et en cas de mort, dans le pouvoir

de ses frères. Ce fait a lié étroitement la Prusse au Brandebourg et constituait pour l'avenir une grave menace pour les frontières du nord de la Pologne.

1526

Mort de *Louis Jagiellończyk*, à *Mochacz*. Aux bords du Danube se renforce le pouvoir de la monarchie des *Habsbourgs* d'Autriche, protégée par les *Habsbourgs* d'Espagne et par la Papauté.

A la cour polonaise se créent deux orientations : la première, celle des *Habsbourgs*, tend vers la guerre contre la Turquie ; l'autre, anti-habsbourgeoise, désire ne pas s'engager dans la guerre jusqu'au moment des réformes financières et militaires.

1562-63

A la diète exécutive de *Piotrków*, succès partiel de la noblesse moyenne dans sa lutte contre les magnats. On y rend un décret sur l'exécution des biens reçus illégalement du roi après 1504. On crée le trésor public à *Rawa*, où doit rentrer un quart des revenus des baux royaux.

1563-70

Guerre de 7 ans (première guerre du Nord) pour la Livonie. Elle n'apporte à la Pologne aucun avantage réel. Elle s'achève par la perte de *Plock*. En échange de secours de guerre, Sigismond-Auguste, soutenu par la majorité du Sénat, admet la lignée électorale des *Hohenzollerns* de Berlin au fief des Prusses.

1569

Union à *Lublin* entre la Pologne et le Grand-Duché de Lithuanie. Création d'un Etat de trois nations, polonaise, lithuanienne et russe, unies par l'élection du souverain, par la Diète et par la politique étrangère. Les autorités centrales gardent leurs caractères particuliers. L'union ouvre la voie à l'expansion des magnats polonais sur les territoires lithuaniens, vers la Russie blanche et surtout vers l'Ukraine. On y crée de grandes propriétés foncières (*latifundia*).

1573

Diète convoquée à Varsovie. Admission du principe de l'élection *viritim* ; pendant l'interrègne, les congrès sont convoqués par le Primat, qui dirige aussi l'élection, nomme et couronne le roi. La convocation garantit la liberté politique et religieuse, l'égalité des nobles sans égard à leur religion. La « paix de religion » englobe aussi le parti le plus progressiste, les « Frères Polonais » (arianistes), dans la confédération de Varsovie. Cette confédération était un témoignage de tolérance et de liberté de conscience, qui forment les traits caractéristiques de la Réforme en Pologne. Elle constitue en même temps une garantie contre le déclenchement de la réaction catholique.

L'interrègne donne aux dynasties étrangères la possibilité d'obtenir le trône polonais. Le 11 mai 1573, le Primat *Uchénski* nomme Henri de Valois roi de Pologne. Ce dernier

confirma par les « articles spéciaux » les principes du régime et par les *pacta conventa* les conditions d'élection.

LA RENAISSANCE EN POLOGNE

La Renaissance en Pologne se développe sous l'influence de la Renaissance italienne, introduisant en même temps de beaux éléments polonais dans l'art, dans l'architecture ainsi que dans la littérature.

L'art

La reconstruction du château de Wawel dans le style Renaissance constitue une étape principale dans le développement de l'art (1507-1537). A l'exemple de Wawel on construit d'autres palais et châteaux de magnats : *Pieskowa Skala, Teczyn, Debno, Krasiczyn, Baranów*. Un des plus importants éléments du château de Wawel, est la chapelle de Sigismond (1517-1533). Le modèle de la chapelle-mausolée s'épanouit en Pologne, par exemple la Chapelle des *Myszkowski*, appartenant à l'église des dominicains à Cracovie.

La culture bourgeoise se développe surtout dans la deuxième moitié du XVe siècle et au XVIe siècle. Dans toutes les grandes villes, on élève les Hôtels-de-Ville du style de l'époque : *Tarnów, Poznań, Wrocław, Sandomierz, Kazimierz, Gdańsk*, ainsi que les maisons d'habitation, remparts, halles aux grains.

A côté de l'architecture, on observe la renaissance de la sculpture, surtout dans la confection de pierres tombales, monumentales et bien ornées. Les pierres tombales de Wawel et de *Brzeziny* sont l'œuvre de *Jan Michalowicz de Urzędów*, mort aux environs de 1583 et surnommé le « Praxitèle de Pologne ».

Le représentant de la peinture renaissance est *Stanislas Samostrzelnik* (± 1485-1541), créateur de la polychromie dans le monastère de *Mogila*.

La musique

Développement des cantiques protestants. *Mikolaj Gomółka* (± 1535-1591), créateur de la musique pour le *Psautier polonais* d'après l'œuvre poétique de Kochanowski.

La littérature

Au commencement du XVIe siècle, on voit le développement de la poésie humaniste en polonais et en latin, surtout de celle de cour : *Jan Dantyszek* (1485-1548), *Clément Janicki* (1516-1542/43).

Le milieu du XVIe siècle est marqué par l'influence des idées de la Réforme. Un des écrivains nobles, *Mikolaj Rej*, perçoit les principaux conflits de l'époque, surtout dans une de ses premières œuvres : *Un court discours entre les trois personnages : le noble, le maire du village et le curé* (1543).

La réalisation principale de l'époque est la création de *Jan Kochanowski* (1530-1584). Dans ses œuvres, allant de petits vers comiques jusqu'à la poésie lyrique (*Elégies*, 1580), il crée le polonais littéraire, exemple pour les générations suivantes. Le processus de maturation de la langue polonaise pour devenir langue nationale est étroitement lié à la lutte pour l'exécution des lois et aux polémiques menées au sein de la Réforme. Dans tout le pays on ouvre des imprimeries, surtout calvinistes, luthériennes et arianistes. Dans le

domaine de l'enseignement, les collèges jouent un rôle primordial (collèges de différentes religions à *Leszno*, *Gdańsk*, *Kalisz*, *Raków*). Le plus important centre arianiste, à *Raków*, développe l'étude des idées religieuses et philosophiques. Il a contribué à la lutte contre l'orthodoxie catholique, introduisant en même temps le rationalisme dans le domaine de la religion. Les idées du principal théoricien Sozzini (1539-1604) ont eu une influence immédiate sur la pensée religieuse de l'Europe occidentale à l'époque de la Renaissance, surtout quant au développement du rationalisme religieux en Angleterre, trouvant son terme chez John Locke.

La science

Au tournant des XVe-XVIe siècles, développement du centre international des études astronomiques et astrologiques de l'Académie à Cracovie. C'est justement à Cracovie que Nicolas Copernic (1473-1543) développe son talent de créateur de la théorie héliocentrique de l'univers. En 1510, il donne une esquisse de sa théorie dans *Commentariolus* (œuvre inédite) ; en 1543, paraît son œuvre *De revolutionibus orbium coelestium* qui est une véritable révolution dans la science car elle « renverse » toutes les idées que l'on avait eues sur l'univers.

A côté de l'astronomie se développent les autres sciences. Le XVIe siècle apporte les travaux d'un géographe *Maciej Miechowita* (1457-1523) et des travaux cartographiques de *Bernard Wapowski* (1450-1535), ainsi que de précieux travaux médicaux de *Józef Strus* (1510-1568).

1582 La paix de *Jan Zapolski* termine la guerre du roi *Etienne Batory* contre la Russie pour la Livonie. La conclusion de l'armistice assure à la Pologne la Livonie, ce qui ouvre le chemin au conflit avec la Suède.

1606-07 La rebellion de *Zerzydowski* est le dernier élan émancipateur de la noblesse moyenne, dirigée contre la politique dynastique pro-habsbourgeoise de Sigismond III.

1613 Conclusion du pacte entre la Pologne et l'Autriche. Le pacte assure à ces deux Etats la liberté du recrutement militaire et l'aide réciproque en cas de révolte des soumis. La Pologne est alors engagée dans la politique réactionnaire du bloc habsbourgeois.

1618 Mainmise sur le fief prussien par la lignée électorale des *Hohenzollerns*. Elle affirme définitivement le lien de la Prusse orientale avec le Brandebourg.

La Pologne occupée par ses affaires dans l'Est n'est pas capable d'assurer des liens plus étroits avec la *Warmie* (Principauté de Prusse).

1619 L'armistice entre la Pologne et la Russie à *Dywilin* met fin à la période des interventions polonaises en Russie et brise les plans de conquête de la Russie. Le renouvellement, dans la guerre de *Smoleńsk* (1632-1634), apporte une confirmation des conditions de cet armistice : les territoires de *Smoleńsk*,

Czernihów, *Siewiersk* restent aux mains de la Pologne. *Ladislav IV* abandonne définitivement le trône des tsars.

- 1629 L'armistice avec la Suède à *Stary Targ* rend aux Suédois la Livonie au nord de la *Dźwina* et les ports de Prusse. Ils obtiennent aussi le droit de percevoir les taxes douanières du commerce polonais, base principale du budget militaire de la Suède. Ce n'est qu'en 1635 que la Suède abandonne ces droits et retire ses équipages des ports de Prusse.
- 1655-60 L'invasion suédoise s'achève par la paix d'*Oliwa* (quartier de *Gdańsk*). Cette paix garantit aux deux pays leurs possessions d'avant-guerre. La politique agressive de la Suède est liée aux plans de la dynastie *Vasa*. La Pologne paye cher son engagement dans la guerre : le pays est gravement endommagé ; la Pologne doit rendre la plus grande partie de la Livonie et abandonne la souveraineté sur la Prusse en vertu du traité de *Welawa* (1657).
- 1665-66 Sédition du magnat *Lubomirski*, dirigée surtout contre les sollicitations du roi Jean-Casimir pour l'affirmation du principe de l'élection *vivente rege*. En résultat, cette sédition efface la possibilité de réformes : le principe de la libre élection se maintient. Le pouvoir de l'oligarchie des magnats s'affirme.
- 1667 L'armistice conclue pour 13 ans à *Andruszów* achève les guerres de la Pologne contre la Russie pour l'obtention de l'Ukraine. On incorpore les terres de *Smoleńsk* à la Russie, ainsi que les territoires de *Czernihów* et de *Siewiersk*, la ville de Kiev et tous les territoires au-delà du fleuve Dniepr. La « paix éternelle » est conclue en 1686 (traité de *Grzymulowski*).
- 1684 Accès de la Pologne à la « Sainte Ligue ».
- L'entente des quatre pays (Pologne, Autriche, Venise, Papauté) entraîne la Pologne dans des guerres oiseuses contre la Turquie et contre les Tatares, sans rapport avec les gains politiques. Par la paix de *Karlowice* (1699), la Pologne obtient la région de *Podole* avec la ville de *Kamieniec* et les voïvodies de Kiev et de Braclaw.
- 1700-21 Deuxième guerre du Nord. La Pologne perd son importance internationale. Le chaos dans le pays augmente pendant le règne simultané de deux rois. Après la bataille de *Poltawa* (1709), à la conférence générale à Varsovie (1710), les nobles reconnaissent Auguste II de Saxe comme le vrai roi polonais. Le confédération de *Tarnogród* se révolte contre cette décision. A la diète dite « muette » (1717) a lieu une entente entre le roi et les nobles ainsi qu'une affirmation des bases principales du régime garanties par Pierre I, tsar de Russie.

A partir de ce moment on note l'influence de la Russie dans les affaires de Pologne. L'entente de Potsdam (1720) reflète la disposition des forces des Etats voisins (Russie, Prusse) et, pour la première fois, ces pays s'obligent à défendre les libertés de la noblesse polonaise, la libre élection en particulier. De pareils traités sont conclus avec la Suède (1724) et avec l'Autriche (1726).

LE BAROQUE

La culture baroque exprime l'autorité du pouvoir consolidé. En Pologne, elle se développe sous des formes spécifiques sous l'influence de l'idée de la Contre-Réforme. L'urbanisme devient un instrument de propagande également de l'Eglise et des magnats. Les églises et les monastères sont construits et reconstruits dans un style nouveau et opulent (ex. Eglise Sainte-Anne à Cracovie, Eglise des Bernardins à Varsovie). Ils deviennent l'expression de l'idéologie de l'Eglise. Les magnats qui jouent le rôle le plus important à cette époque montrent leur puissance en construisant d'énormes palais-résidences. A titre d'exemple, voyons : *Krzyżtopór* des *Ossoliński*, *Wisnicz* et *Lancut* des *Lubomirski*, *Nieświez* des *Radziwiłł*.

Dans les villes, centres des *latifundia*, apparaissent des plans d'urbanisation : *Zamosé*, palais et ville (1579).

La littérature

La littérature de la cour se développe sous l'influence du conceptisme. Son représentant type dans la poésie est *Andrzej Morsztyn* (1613-1693), dans la prose, *Andrzej Maksymilian Fredro* (1620-1679). Le courant réaliste se reflète surtout dans des mémoires nombreux. Comme modèle on peut citer *Mémoires* (édité en 1836) de *Jan Chryzostom Pasek* (env. 1636-1701). Dans la poésie, le réalisme est représenté par des poètes liés à l'arianisme : *Zbigniew Morsztyn* (env. 1628-1689) et *Wacław Potocki* (1621 ou 1625-1696).

Les sciences

A *Gdańsk* travaille le plus célèbre astronome du XVIIe siècle, *Hevelius*. A Cracovie, le mathématicien *Jan Brozek* (1585-1652) travaille sur la théorie des nombres. *Adam Kochański* (1631-1700) crée la structure approximative de la quadrature du cercle. Un astronome arianiste *Stanislas Lubieniecki* (1623-1675) donne la nomenclature de toutes les comètes depuis l'Antiquité jusqu'à son temps.

1740

L'occupation de la Silésie par la Prusse pendant la guerre contre l'Autriche signifie l'aggravation pour l'avenir de la position internationale de la Pologne et facilite l'intervention de la Prusse dans les affaires polonaises.

1764

Convocation de la Diète. Le projet des réformes d'*Andrzej Zamoyski* devient un programme du parti des *-Czartoryski*, tendant vers le renforcement du pouvoir de l'Etat. Création du Comité Royal Trésorier.

Les réformes deviennent la base de la renaissance de la

Pologne, unifient le commerce du pays par l'introduction des droits généraux et d'un système unifié des mesures et des poids.

1768

La confédération de Bar, dirigée contre la tolérance religieuse et contre l'intervention étrangère, est une réaction contre la confédération de Radom, où Catherine II et Frédéric II, sous prétexte de la défense des orthodoxes et des dissidents, rendent les réformes en Pologne impossibles.

1772

8-mai. La Russie, la Prusse et l'Autriche concluent la première convention de partage de la Pologne.

La Russie obtient les terrains à l'Est des fleuves : *Dźwina*, *Druc* et *Dniepr*.

La Prusse déjà en 1770 sépare, par un cordon sanitaire, la Prusse royale et une partie de la Grande Pologne ; en plus, elle annexe la *Warmie*, les voïvodies de Poméranie, de *Malbork* et de *Chelmno* (sans *Gdańsk* et *Toruń*) et les bords de la rivière *Notec* en Grande Pologne.

L'Autriche, déjà en 1770, annexe les départements de *Czorsztyń*, de *Nowy Targ* et de *Sacz*. De plus, elle obtient la partie sud des voïvodies de Cracovie et de *Sandomierz*, les principautés de *Zator* et d'*Oświęcim* (Auschwitz) et encore en partie les voïvodies de *Belz* et de Russie. Le partage malgré les protestations du roi Stanislas-Auguste, est accepté en Europe.

1788-92

La Grande Diète. Plusieurs réformes importantes, militaires et financières.

Ce qui était le plus important, c'était la rédaction du règlement principal du pouvoir d'Etat, exprimé ensuite dans la Constitution du 3 mai 1791. Fin de la libre élection ; pouvoir exécutif : le roi avec la « Garde des Droits », composée du Primat et de cinq ministres. Le comité du gouvernement et les comités exécutifs dans les voïvodies étaient des organes soumis. La Diète était choisie pour deux ans ; les décisions devaient être prises à la majorité des voix. La Constitution, malgré les voix progressistes, ne résout pas la question des paysans. Dans les décisions suivantes, on introduit des décrets qui touchent les changements dans les rapports entre les bourgeois : augmentation de la position de la bourgeoisie.

1793

23 janvier. La Russie et la Prusse signent la deuxième convention de partage de la Pologne, présentant comme motifs la défense de la paix à cause des signes de révolution qui se répandent en Pologne.

Les régiments prussiens entrent en Grande Pologne et annexent les voïvodies de *Poznań*, *Gniezno*, *Kalisz*, *Sieradz*, *Leczyca*, *Inowrocław*, *Brześć Kujawski*, *Plock*, la région de *Dobrzyń*, en partie les voïvodies de *Rawa* et de *Masovie*, les villes de *Gdańsk* et *Toruń*.

La Russie annexe les voïvodies de *Kiev, Braclaw, Podole*, en partie les voïvodies de *Wolyń, Brześć, Litewski, Nowogród, Mińsk* et *Wilno*.

La Diète convoquée à *Grodno* par les occupants, accepte le deuxième partage ! La confédération de *Targowica* remporte une victoire et démolit l'œuvre de la *Grande Diète*.

1794

12 mai. Soulèvement dirigé par *Tadeusz Kościuszko*, nomination du gouvernement (« Conseil Suprême National »).

4 avril. Bataille de *Raclawice*.

17 avril. Déclenchement de l'insurrection à Varsovie.

7 mai. L'édit de *Polaniec* rend la liberté aux paysans et limite la corvée.

9 octobre. Bataille de *Maciejowice*.

4 novembre. L'armée russe occupe Praga (= quartier est de Varsovie) : échec du soulèvement, invasion des Prussiens et des Autrichiens. Avec le soulèvement de *Kościuszko* commence la période des luttes pour la libération nationale du peuple polonais.

1795

3 janvier. François II et Catherine II signent le 3e partage de la Pologne; le 24 octobre, la Prusse adhère au partage.

EPOQUE DES LUMIÈRES

L'art

Le classicisme vainc, le style se réclame de la simplicité antique. Dans ce style on reconstruit le Palais Royal (1777-1786). Dans la construction et dans la reconstruction de *Lazienki* (1774-1795) s'accroissent les éléments classiques, avec des traits polonais, surtout dans le décor de l'intérieur. Ce style domine aussi l'architecture des magnats, p. ex. Palais du Primat à Varsovie. On observe le développement dynamique de l'architecture urbaine avec les bâtiments d'utilité publique : Grand Théâtre et Palais Rzeczypospolitej, et aussi de grands bâtiments commerciaux à Varsovie.

La peinture

Se développent surtout la peinture historique et l'art des portraits. A la cour royale, travaillent deux peintres italiens fameux : *Marcello Bacciarelli* (1731-1813), portraitiste et créateur des compositions grandioses du passé de la Pologne et le célèbre peintre de Varsovie, *Bernardo Belotto*, dit *Canaletto* (1720-1780), créateur de la peinture de genre en Pologne, prédécesseur de *Jan Piotr Norblin* (1745-1830) et d'*Aleksander Orłowski* (1777-1832).

La littérature

La littérature s'engage dans la lutte pour les réformes, créant la convention de satire politique. Son personnage central, c'est l'évêque Ignacy Krasiński (1735-1801), l'auteur de la *Monachomachia* (1778), ainsi que du premier roman de mœurs dans la littérature polonaise *Les aventures de Mikołaj Doswiadczyński* (1776). Dans le même style, écrit *François Zabłocki* (1754-1821).

De l'autre côté, nous trouvons la poésie sentimentale de *François Karpiński* (1741-1825), image idyllique de la vie campagnarde. C'est aussi la période des grands triomphes du Théâtre National à Varsovie, sous la direction de *Wojciech Boguslawski* (1757-1829), auteur du premier opéra polonais *La merveille prétendue* ou *Cracoviens et Montagnards*.

Les sciences

La grande réalisation de cette époque est sans aucun doute l'œuvre du Comité de l'Education Nationale, créé en 1773 (premier ministère de l'enseignement en Europe). Le Comité a révolutionné l'enseignement, dont la réforme embrasse tous les degrés à partir des écoles primaires jusqu'à l'Académie. On a introduit les méthodes expérimentales dans les sciences naturelles, au détriment de l'enseignement « scolastique ». L'activité du Comité a cristallisé la conscience de la société et a montré la voie aux réformes prochaines : économiques, sociales et politiques.

NICANDRE DE CORFOU, LE PREMIER GREC QUI DESCENDIT DANS UNE MINE LIÉGEOISE(a)

I

Cette Europe occidentale qui était à l'époque de la Renaissance dévorée de curiosité vis-à-vis du monde extérieur, a-t-elle été elle-même, aux yeux de témoins étrangers, objet de découverte et de curiosité ? On aimerait avoir, pour le XVI^e siècle, des *Lettres persanes* véritables. Or, au contraire, c'est l'Occident qui est allé visiter l'Orient et l'a décrit abondamment : de ces voyages commandés par le commerce, la diplomatie ou la guerre, est née une véritable littérature en prose et en vers fort estimée de son temps. Mais y a-t-il eu un mouvement inverse ? L'Orient a-t-il rendu à l'Occident les visites qu'il lui a faites ?(1)

A ce sujet, on trouverait bien peu de choses dans la littérature turque, arabe ou persane. Il faut avouer en effet que l'Europe était, pour ainsi dire, impénétrable à des « infidèles ». Si on a vu quelques marchands orientaux dans les foires de chez nous, jamais un musulman ne put faire carrière en Occident à cette époque.

Fernand Braudel l'a fort bien dit : « Inconsciemment peut-être, le Turc ouvre ses portes et le Chrétien ferme les siennes. L'intolérance chrétienne, fille du nombre, n'appelle pas les hommes : elle les repousse »(2).

A partir du Levant, seuls les Grecs, sous la pression des Turcs précisément, ont pénétré dans nos pays. Quelques-uns s'y installèrent. Vers la fin de l'année 1396 ou au commencement de la suivante, Manuel Chrysoloras se trouvait à Florence et y ouvrait son cours de grammaire et de littérature grecques. On sait que bon nombre de lettrés arrivèrent de Byzance et suivirent son exemple ; la chute de la Ville ne fit que précipiter le mouvement(3). Il n'en est que plus étonnant de constater que les textes où des Grecs relatent pour leurs compatriotes cette nouvelle expérience sont peu nombreux.

(a) Cet article, publié avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte publié dans *La Vie wallonne*, t. 50, 1976, pp. 1 à 21. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté. (N.D.L.R.)

(1) J. MATHOREZ, *Les étrangers en France sous l'ancien régime... I, les causes de la pénétration des étrangers en France. Les Orientaux et les extra-européens dans la population française*, Paris, 1919, pp. 171-189.

(2) F. BRAUDEL, *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*, t. II, Paris, 1966, p. 133.

(3) E. LEGRAND, *Bibliographie hellénique des X^e et XVI^e siècles*, t. I, Paris, 1885, p. XXII ; N. IORGA, *Byzance après Byzance*, Bucarest, 1971 (réédition), pp. 40 sqq. ; D. GEANAKOPOLOS, *La colonia greca di Venezia e il suo significato per il Rinascimento*, dans *Venezia e l'Oriente...*, Florence, 1960, pp. 183-203 où sont repris les travaux antérieurs.

Le premier document de ce genre est une feuille de papier du XVe siècle conservée à la bibliothèque de Vienne : un certain Cananos Lascaris y a laissé quelques notes à propos d'un voyage qui l'a mené en Islande, en passant par l'Allemagne, la Suède et la Norvège et en revenant par l'Angleterre et les Flandres. Mais ses observations sont d'une brièveté bien décevante. Ceci se passait à une époque que l'on peut situer entre 1397 et 1448(4).

Par contre, le récit de l'ambassade à Paris et à Londres que conduisit de 1399 à 1403 l'Empereur Manuel II en personne, présente bien plus d'intérêt(5). Le résultat pratique de ce long et coûteux voyage fut bien maigre, il est vrai, mais ceux qui en sont revenus racontèrent, propos inouïs sur les bords du Bosphore, qu'à l'Ouest, chez les Francs, les Gaulois, les Flamands et les Anglais, il y avait des choses à voir et que ces Barbares étaient en réalité de prodigieux artisans : ce fut une tradition dont, soixante ans plus tard, l'historien Laonic Chalcondyle allait faire son profit(6).

L'Union de Florence, elle non plus, n'a pas porté, après 1439, les fruits qu'on en attendait(7). Ce fut cependant, pour le sage de Mistra, Georges Pléthon, malgré sa méfiance envers l'impérialisme latin et la scolastique occidentale, l'occasion de rencontrer des humanistes florentins qui partageaient ses préoccupations(8).

Il est très significatif de le voir particulièrement impressionné par la carte d'Europe du Nord, que Paolo Toscanelli déploya devant lui. Le souvenir de cette rencontre figure en bonne place dans sa *Rectification de quelques-unes des erreurs de Strabon*(9). Mais Pléthon n'a pas été plus loin dans l'intérêt qu'il a porté à l'Occident ; d'ailleurs, dans les mémoires sur le Péloponnèse qu'il avait écrits aux environs de 1418, il avait fait preuve à la fois d'une grande hardiesse politique et d'un extrême dédain pour l'exemple que lui fournissaient les républiques mercantiles de l'Italie(10). Ces sentiments mêlés d'attraction et de mépris pour le renouveau de la civilisation occidentale, nous les retrouvons, un peu plus tard, chez Michel Trivolis, *alias* Maxime le Grec. Cet extraordinaire personnage originaire d'Arta en Épire participera en Italie, de 1492 à 1505, à tout ce que le mouvement de la Renaissance aura de plus audacieux, pour se retirer ensuite au mont Athos. Parti en mission en Moscovie,

(4) Cfr Parnassos, t. V, 1881, pp. 1-9 ; K. KRUMBACHER, *Geschichte der byzantinischen Literatur*, éd. revue par A. Erhard et H. Gelzer en 1897, vol. I, réimpression New-York, 1958, t. I, p. 422.

(5) On trouvera une bibliographie sur ce sujet dans L. BREHIER, *Vie et mort de Byzance*, Paris, 1946 et 1969, pp. 386-7 et note 3094.

(6) W. MILLER, *The last Athenian Historian : Laonikos Chalkokondyles*, dans *Journal of Hellenic Studies*, vol. XLIII, 1962, p. 45.

(7) Cfr J. DECARREAUX, *L'union des Eglises au concile de Ferrare-Florence*, extrait d'*Irénikon*, 1er et 2e semestre, Chevetogne, 1966, pp. 62 sqq.

(8) F. MASAI, *Pléthon et le Platonisme de Mistra*, Paris, 1956, pp. 315-365.

(9) Cette carte était l'œuvre d'un Danois, le géographe Cläudius Clavus qui avait mesuré selon la méthode de Ptolémée cette partie de l'Europe fort mal connue des Anciens. Cfr A. DILLER, *A Geographical Treatise by Georgius Gemistus Pletho*, dans *Isis*, vol. XXVII, 1937, pp. 443-4 et 447-8.

(10) F. MASAI, *op. cit.*, pp. 66-101 et 387-8.



il finira par se fixer au monastère de Saint-Serge, d'où il jettera, en slavon, l'anathème sur ses expériences de jeunesse⁽¹¹⁾.

Au contraire, Bessarion, ancien disciple de Georges Pléthon, lui qui s'est si bien intégré à la société des Latins, quand il reprend à son compte l'espérance qu'avait eue son vieux maître de voir la Morée devenir le noyau d'un État hellénique régénéré, dans sa *Troisième épître au Despote Constantin Paléologue*, rédigée vraisemblablement en 1444, compte beaucoup sur son expérience occidentale et montre qu'il avait bien saisi ce que l'Europe contemporaine pouvait apporter à un Orient byzantin désormais à la traîne : un enseignement véritablement humaniste et certains progrès technologiques déjà considérables⁽¹²⁾. Moment crucial, nous semble-t-il, que celui où un de ces Levantins, ordinairement si imbus de leur supériorité culturelle, fait cette double découverte : qu'une civilisation peut progresser et que ce progrès s'est fait à l'Ouest, chez ceux d'en face.

Cependant, les témoignages que nous avons rencontrés jusqu'ici, si clairs, si courageux qu'ils soient, ne sont que des témoignages occasionnels : *le premier Grec, et pour ainsi dire le seul*⁽¹³⁾, qui se soit préoccupé de décrire à l'intention de ses compatriotes, dans un ouvrage de quelque importance, l'Europe Renaissance telle qu'il l'a connue, a été Nicandre Nucius de Corfou.

Bien que cet auteur ne soit pas exactement un inconnu, presque tout reste à dire à son sujet⁽¹⁴⁾. Nicandre, *alias* Andronico Nuncio, c'est la forme de son nom dans les documents officiels, est né dans les premières années du XVI^e siècle, à Corfou. Sa famille était assez en vue pour que, plus tard, en 1544, elle fût inscrite au *Livre de la Noblesse*. Cependant, en 1537, les troupes de Soliman et de Chérédin Barberousse avaient si cruellement ravagé son île natale

(11) Cfr E. DENISSOFF, *Maxime le Grec et l'Occident*, Paris-Louvain, 1943.

(12) Voir A. KELLER, *A Byzantine admirer of « Western » progress : Cardinal Bessarion*, dans *The Cambridge Historical Journal*, vol. XI, n° 1, 1953, pp. 343-8.

(13) On peut négliger l'*Itinéraire* de Jacques Parkemythis qui a été publié par P. Papageorgiou dans *Parnassos*, vol. VI, 1882, pp. 632-642 et par S. Xephloodas dans la *Basikè Bibliothècè*, vol. XXII, 1956. Ce voyageur a non seulement et par S. Xephloodas dans la *Basikè Bibliothècè*, mais encore visité quelques localités de l'Asie et de l'Afrique. A Tubingue, il rédigea une relation sommaire de ces pérégrinations, en décembre 1588, à la demande du philhellène Martin Crusius, cfr. E. LEGRAND-H. PERNOT, *Bibliographie hellénique des X^ee et XV^ee siècles*, t. IV, Paris, 1905, pp. 304-7. Ce témoignage cependant est aussi sommaire que celui de Cananos Lascaris dont nous avons parlé plus haut. Christophe Angelos qui fut en Angleterre au début du siècle suivant n'est guère plus explicite.

(14) L'édition complète de ses *Voyages* procurée par Jules-Albert Foucault dans la collection « Les Belles Lettres » est tellement entachée d'erreurs qu'elle en est bien souvent illisible. Anne-Liese MALINA, *Nikandros Nukios, Apodemai, Buch I, Bericht über seine Reise durch Deutschland in den Jahren 1545-6*, dans *Berliner byzant. Arbeiten*, vol. XL, 1968, pp. 45-181, a soigneusement corrigé le texte du premier livre en l'accompagnant d'une traduction allemande parfois discutable. Ses notes par ailleurs n'ont pas la prétention de fournir un commentaire historique. Quant à nous, les recherches que nous avons menées tant sur l'œuvre elle-même que dans les archives de Venise et de Corfou, nous ont permis de découvrir une foule d'éléments nouveaux. Un essai de synthèse sur la vie de Nicandre doit paraître, dans la prochaine livraison des *Théseurismata*, revue de l'Institut hellénique de Venise. J'en donne ici, en résumé, la primeur.

(sans parvenir à prendre les citadelles) que bon nombre de bourgeois et patri-
ciens subitement ruinés durent prendre le chemin de l'exil et chercher du tra-
vail. C'est ainsi que le patriarche Nuncio, le père d'Andronico, emmena toute
sa maisonnée à Venise. Mais tandis que bientôt, les autres membres de la fa-
mille revenaient, fortune faite, à Corfou et entraient avec honneur dans l'oli-
garchie qui administrait leur cité, Andronico menait toujours à Venise une vie
incroyablement active et besogneuse. En 1542, il était à la fois responsable des
éditions grecques de la maison de Sabbio, secrétaire de la Communauté des
Grecs de Venise et le copiste le plus productif de l'équipe engagée par don
Diego Hurtado de Mendoza, collectionneur de textes rares de l'Antiquité et
représentant de Charles Quint auprès de la Sérénissime République et au Con-
cile de Trente. Mais aigri par l'obligation de travailler pour vivre, les intrigues
de la Communauté et un mystérieux chagrin d'amour, Andronico n'attendait
que l'occasion de se mettre en voyage, un voyage le plus lointain possible. Une
chance inespérée allait se présenter à lui.

En 1545, l'empereur décida de s'inspirer, pour résoudre ses problèmes, de
l'*Ostpolitik* de François I. C'est ce qu'explique un chroniqueur liégeois, le
Révérend Père Théodore Bouille, carme déchaussé, avec une perspicacité qui,
paraît-il, ne lui est pas habituelle :

« L'empereur ayant reconnu dans la Diète, tenue à Worms, que les Prin-
ces Protestants de l'Empire ne fourniraient point de subsides pour la guer-
re contre les Turcs, s'ils n'avaient obtenu un Concile général, pour décider
les controverses de la Foi, non pas selon la disposition du Souverain Pon-
tife et au gré des Catholiques, mais suivant leur système, et qu'ils vou-
laient de plus que la Chambre Impériale, qui se tenait à Spire, fut réfor-
mée à leur souhait ; l'Empereur, dis-je, députa vers le Grand Sultan, le
Sieur Gérard Veltuvich⁽¹⁵⁾, personnage consommé dans les affaires, et qui
possédait les langues étrangères...⁽¹⁶⁾ ».

Charles Quint avait recommandé à son négociateur de faire étape à Venise.
Mendoza lui offrit l'hospitalité dans son palais de marbre. C'est là que, avant
de partir chez les Turcs, Veltwyck enrôla dans son escorte quelques intellec-
tuels qui lui feraient honneur ; on connaît au moins deux de ces lettrés qui
cherchaient l'aventure : un certain Hugo Favoli⁽¹⁷⁾, né à Middelbourg d'un
père pisan et de mère zélandaise, venu à Padoue pour y étudier la médecine et
qui s'était accordé quelques vacances — nous parlerons de lui dans l'appendice
à la fin de cet article — et notre Andronico Nuncio.

(15) Sur cet érudit d'origine juive mais d'éducation catholique, né en Hollande vers 1505, pro-
clamé *primus* à la Faculté des arts de Louvain en 1528, qui publia un poème hébraïque à la
gloire de la religion chrétienne à Venise en 1539 et fit depuis carrière dans la diplomatie,
cfr. M. ROSENBERG, *Gerhard Veltwyck*, Inaugural Diss., Göttingen, 1935, 71 pp.;
M. BAELDE, *De collaterale Raden onder Karel V en Filips II (1531-1578)*, Bruxelles, 1965,
pp. 322-3. Ces historiens cependant ignorent tout des rapports entre Veltwyck et Nicandre.

(16) T. BOUILLE, *Histoire de la ville et du pays de Liège*, t. II, Liège, 1731, p. 360.

(17) Cfr. E. COCKX-INDESTEGE, dans *Bibliotheca Belgica*, t. III, 1964, pp. 9-16, s. v. Hugo
Favolius.

Dans le récit qu'il fera par la suite, Nicandre ne juge pas utile de décrire à des Grecs un voyage à Constantinople ; c'est la tournée qu'il fit à son retour à travers l'Europe Occidentale, contrée pour lui beaucoup plus exotique, qui l'a intéressé. Revenu d'Istamboul à Raguse par voie de terre en traversant les Balkans, une galère vénitienne l'emmène à Aquilée, au fond du golfe de l'Adriatique. Il reprend la route pour Padoue et c'est de là qu'il part pour se présenter à quelques-unes des cours les plus illustres de son temps : Hercule II le reçoit à Ferrare et le cardinal-régent de Gonzague, à Mantoue. Il remonte ensuite vers Vérone et passe les Alpes par le Brenner dans le but de rencontrer Otto Truchsess von-Waldburg, prince-évêque d'Augsbourg. Comme celui-ci ne se trouve pas dans sa métropole, il va le chercher à Ulm et le trouve finalement à Dillingen, où l'évêque le retient six jours en son château. Coupant ensuite à travers « une campagne couverte de marécages, de ronces et d'épines, de forêts et de ravins », il rejoint à Spire la vallée du Rhin qu'il descend jusqu'à Cologne. Il gagne Bruxelles sans tarder par Aix, Maestricht et Louvain. Il y eut l'occasion de voir l'empereur entre le 26 septembre et le 14 octobre et l'accompagna dans une série de déplacements qui, jusqu'à la fin décembre, mena la cour impériale de Malines à Utrecht, en passant par Gand, Bruges et Anvers. Nous avons vérifié tous les détails que Nicandre donne sur son itinéraire ; les gens et les choses qu'il a vus au passage : tout est parfaitement vraisemblable, nul doute que ce récit ne soit véridique. Il n'y a que sur un point que notre Ulysse ment avec effronterie, c'est quand il prétend avoir fait ce voyage en compagnie de l'ambassadeur Gérard de Veltwyck à son retour de mission. Nous savons en effet pertinemment que celui-ci est resté à Constantinople jusqu'au 11 novembre, qu'il est rentré par la voie continentale en passant à Vienne et qu'il n'a rencontré l'empereur qu'à Utrecht, le 19 janvier 1546. Cependant, dans la biographie de Gérard, telle que Manfred Rosenberg l'a établie d'après les documents d'archives, entre le 20 janvier 1546 et le 13 juillet de cette même année, c'est-à-dire, entre son arrivée à Utrecht et la nouvelle mission auprès du Sultan que lui confia le roi Ferdinand, cette fois-ci, il y a un trou que personne n'a jamais cherché ni à combler, ni à expliquer. Malgré la méfiance que pourrait inspirer le goût de Nicandre pour les belles relations, irons-nous rejeter son témoignage quand celui-ci, bien loin d'être en contradiction avec les autres sources, les complète si utilement ? A partir d'Utrecht, rien ne s'oppose, en effet, à ce que Nicandre, qui a dû se séparer de Veltwyck peu après leur arrivée à Constantinople, ne le retrouve enfin et quitte avec lui la Hollande, ainsi qu'il le raconte. Il semble que l'empereur ait choisi de faire parvenir ses directives à Anvers : c'est de là que Gérard et Nicandre partiront pour Liège. S'il faut en croire notre auteur, l'ambassade auprès du prince-évêque Georges d'Autriche dura treize jours⁽¹⁸⁾. Il ajoute que, peu après, Veltwyck recevra l'ordre de passer en Angleterre et de s'entretenir avec Henry VIII.

(18) NICANDRE NUCIUS, *Voyages*, XXX, 1.

Il n'existe, à vrai dire, dans les archives liégeoises, aucune trace de ce passage. Personne n'a jamais rien signalé en Grande-Bretagne non plus. Pourtant, pour confirmer les dires de Nicandre, il y a peut-être un indice qui établirait un lien entre ces deux missions : le discours que le prince-évêque a tenu aux trois États, le 29 décembre 1545 :

« Depuis un an, de grandes foules et dommages ont été commis, par deux fois, dans le quartier de la Hesbaye, par des gens de l'armée anglaise. Nous en avons adressé nos plaintes à l'empereur et à la reine de Hongrie qui nous ont promis du secours et qui ont fait faire écrire au roi d'Angleterre pour nous obtenir des réparations »⁽¹⁹⁾.

Nicandre raconte par la suite qu'à la fin de cette mission à Greenwich et à Londres, il demanda son congé à Gérard et s'engagea dans une troupe de mercenaires au service d'Henry VIII, sous les ordres du colonel Thomas Bua, un Albanais d'Argolide. Mais bientôt la paix conclue entre le roi de France et celui d'Angleterre réduisit Andronico et ses compagnons au chômage. Il se joignit à un groupe de stradiots licenciés qui désiraient chercher du travail ailleurs. Ils allèrent à Fontainebleau en demander à François I qui les reçut aimablement et les congédia avec grâce (début août 1546). Nicandre n'a pas eu envie de nous dire pourquoi il est descendu à Rome, mais nous savons qu'il n'a pas tardé à revenir à Venise. C'est là qu'avant janvier 1547, il rédigea, d'après les notes qu'il avait prises au passage, le récit qu'il intitula *Apodèmiai* ou *Historiai* ce qui revient à dire : *Souvenirs de voyage*.

Tout ceci a dû faire forte impression sur ses compatriotes car redevenu (le 1er mai au plus tard) secrétaire de la Confrérie, c'est lui qui fut choisi pour achever de négocier à Rome, au cours du mois d'octobre, avec le pape Paul III, la restitution aux Grecs de Venise des privilèges que leur avaient ôtés de mauvaises intrigues. Le succès qu'il remporta à la suite de cette mission marqua le sommet de sa carrière. Il entreprit ensuite, peu après le 10 septembre, une nouvelle rédaction de ses *Souvenirs de voyage*. Son dernier travail littéraire (1551) est une adaptation grecque d'une satire anti-papiste : *Della tragedia di M. Francesco Negro Bassanese Intitolata Libero Arbitrio*. Effectivement, Nicandre qui n'a jamais cessé d'être fidèle à la foi grecque orthodoxe dans laquelle il était né, avait été scandalisé par le cynisme de la politique que menaient les puissances catholiques en Orient, il avait éprouvé, au cours de son voyage, pour les Luthériens d'Augsbourg, une grande sympathie, ainsi que pour les Réformés d'Angleterre et même les Anabaptistes d'Augsbourg ; il était d'ailleurs revenu de Rome écœuré par la corruption de la cour pontificale, car il n'avait dû son succès dans l'affaire des privilèges, qu'à un « pot-de-vin » accordé à un cardinal.

L'année suivante (1552), il manifesta le désir de participer à la vie politique de son île. Le 29 octobre, l'Assemblée de Corfou l'élut membre du Con-

(19) J. DARIS, *Histoire du diocèse et de la principauté de Liège pendant le XVI^e siècle*, Liège, 1884, p. 149. De plus, les batteurs de Dinant avaient pressé Georges d'Autriche d'intervenir en leur faveur auprès du roi d'Angleterre. J. LEJEUNE, *La formation du capitalisme moderne dans la Principauté de Liège au XVI^e siècle*, Liège-Paris, 1939, p. 55.

seil. Son nom apparaît pour la dernière fois dans les Actes de la cité en février 1556. Mais son fils Théophile était là pour reprendre la relève...

II.

Nous avons vu qu'à propos des circonstances qui ont amené Andronico dans notre pays, la critique historique aurait quelques problèmes à soulever. Par contre, les pages que Nicandre a consacrées à la description de Liège valent la peine d'être examinées de près. Il est visible qu'il les a conçues comme un de ces « morceaux de bravoure » destinés à relever, à la manière alexandrine, la monotonie d'un « journal de voyage ». Et pourtant, aucun historien de la principauté n'y a jamais fait allusion. En voici la première traduction française que nous ferons suivre d'un commentaire continu⁽²⁰⁾.

Chapitre XXIX

« 1. C'était une cité grande et fort peuplée. Il y a bien à vrai dire un pays qui s'appelle terre de Liège et qui comprend un bon nombre de villes, mais leur métropole, c'est Liège. Elle se trouve aux confins du pays des Français : le Brabant la borde au Nord et la France au Sud. L'Ardenne n'est pas loin, forêt immense et touffue. La cité se trouve établie au fond d'une vallée et sur quelques collines, ceinte de remparts et de bastions ; elle possède en abondance des demeures et des églises de toute beauté, des bâtiments publics et privés. Elle est soumise à un évêque qui l'administre ainsi que tout le pays de Liège.

2. Au milieu de la cité coule un très grand fleuve qu'on appelle la Meuse ; en ville, il se divise en quelques bras qui, dès qu'ils sortent des murs, se rassemblent dans le même lit : aussi bien est-il navigable et rapide. Il descend de France, des montagnes de Bourgogne et longe la forêt d'Ardenne d'où l'on abat les arbres les plus grands pour les jeter au fleuve et les transporter dans toute la région. En suivant son cours, il passe par Liège, de là il s'en va à Trajectum, qu'on appelle aussi Maestricht dans la langue du pays, et ensuite aux duchés de Gueldre et de Clèves ; quelque part aux environs de Bois-le-Duc, il s'unit au Rhin, sépare le Brabant de la Hollande et se jette dans la mer du Nord.

3. Dans l'Antiquité, cette terre s'appelait le pays des Eburons, fertile et de toute beauté. Aujourd'hui c'est le pays de Liège comme on vient de le dire. Cette région possède aussi des mines de métaux : or et argent, fer et cuivre ; non seulement cela, mais aussi plomb et étain et jusqu'à du mercure.

Elle possède en plus des forêts nombreuses et touffues fournissant du bois en abondance, et même, la terre produit du bitume qui apparaît de lui-même en certains endroits.

(20) Nous suivons le texte d'A.-L. MALINA, *op. cit.*, pp. 114-120 qui a corrigé, ainsi que nous l'avons signalé, le texte procuré par Jules-Antoine de Foucault, en laissant subsister toutefois quelques imperfections.

Chapitre XXX

1. Dans cette cité comme dans toute la région, la coutume est de brûler une sorte de matière noire qui a l'apparence d'une pierre luisante et qui produit d'énormes charbons sans faire de fumée ; mais tandis que le brasier se consume, il ne se fait point de cendre : ce n'est qu'une suie très fine qui se dissipe dans le vent. Ces pierres donc, on les déterre au plus profond du sol, quand on rencontre des veines desquelles on les extrait. Mais, au cours de cette extraction, il se passe une sorte de prodige. En effet, les mineurs, d'habitude, travaillent à huit stades ou plus de la ville, à trente coudées, si cela tombe, ou même plus, au-dessous du fleuve.

2. Donc quand, par aventure, ils trouvent ces pierres-là, ils forment une spacieuse galerie mais ils sont dans l'impossibilité de les extraire immédiatement car il en sort une flamme épaisse qui tapisse totalement la galerie. Lorsque les mineurs veulent sortir ces pierres, ils revêtent l'un d'entre eux, de la tête aux pieds, d'une sorte de combinaison de lin écru ou arrosé d'eau ; pratiquant des trous à la place des yeux pour qu'il puisse voir et lui donnant un bâton à la main, ils se servent de lui pour l'entrée dans la galerie comme guide et chef de file.

3. Celui-ci, s'approchant du feu et le repoussant de sa baguette, le feu cède du terrain, s'abat peu à peu et, se consumant jusqu'au bout de lui-même, se resserre étrangement et, se rapetissant considérablement, dans un coin s'apaise ; il faut que l'homme qui porte la combinaison de lin, celui qui tient le bâton à la main, se place au-dessus du feu qui s'apaise en le repoussant presque continuellement de sa baguette. Donc, tandis qu'il fait son service, les mineurs extraient les pierres ; et quand ils sont sortis de la galerie, aussitôt le feu qui s'était endormi, réapparaît et tapisse la galerie tout entière. De toute façon personne n'ose y entrer sans la combinaison et le bâton dont on vient de parler, parce que [sans cela], il est brûlé sans rémission.

4. Et cela, nous l'avons vu en personne et nous avons voulu en avoir une expérience pratique, remplis d'admiration pour les ouvrages de la Nature, car nous n'arrivons pas à en connaître la cause... ou bien est-ce parce que cela se passe sous l'effet d'une puissance surnaturelle qui nous est supérieure ? D'autre part, nous avons bien dû reconnaître que le tissu de lin possède une vertu mystérieuse et particulière qui bannit le feu d'une manière exceptionnelle puisque le feu n'y touche pas et que, bien qu'il soit inflammable et destructible de nature, il ne le brûle pas ; tandis que, n'importe quelle autre matière, s'il la touchait, il la brûle (21) !

Ceci est déjà regardé comme un prodige par ceux qui en sont les témoins, mais il y a bien plus étonnant : c'est quand le feu vient à reculer, que l'excavation entière devient d'elle-même tout humide, que la violence du feu se refroidit et que de son côté, la galerie, au lieu d'une fournaise, devient un endroit tiède et abordable.

(21) Notre traduction tente de suivre le style de Nicandre jusque dans ses anacoluthes les plus brutales.

5. Ces pierres, on les appelle houille (oulla) dans la langue du pays. La flamme provenant de la combustion n'est pas bien grande, ni très brillante non plus, mais à la fois rousse et bleue ; elle dure huit heures à peu près sans interruption en gardant toujours un aspect sulfureux. Toute cette région, percée de mines, se trouve chamarrée des différentes couleurs que peut prendre la terre : ici, dans un même puits, la terre apparaît blanche et noire et, au niveau en dessous, bleue et verdâtre, ensuite se dorant légèrement et se changeant en mille couleurs. »

Il n'y a rien à tirer de la phrase stéréotypée où Nicandre parle des murs, des tours et des édifices de la ville. Il en dit à peu près autant de toutes les cités qu'il traverse. A Liège, ce n'est pas l'architecture qui l'a intéressé. Son premier regard est pour le fleuve. Il évoque d'une façon laconique et frappante le réseau des bras qui parcourent la ville mais aussi, d'une façon moins banale, un des tableaux les plus pittoresques du paysage mosan au XVI^e siècle : le flottage des bois qui, depuis les falaises de l'Ardenne, descendent le cours de la Meuse. D'ailleurs quelques années à peine après le passage de Nicandre, les marins de Liège se plaignirent en justice de ce que ces troncs d'arbres rendaient le halage bien pénible. Les flotteurs et les scieurs établis non loin du pont des Arches engagèrent un dessinateur de talent pour prouver à l'aide d'un croquis qu'avec un peu de bonne volonté il était facile de passer d'une berge à l'autre et d'éviter l'obstacle. Les juges ne furent pas de cet avis mais il nous reste de cette affaire deux dessins finement coloriés qui nous montrent les rives de la Meuse telles que notre voyageur les a vues (22).

Ensuite, c'est un autre point où collaborent la nature et le travail de l'homme qui attire son attention : le sous-sol et les mines qui l'exploitent. A ce propos, dans la région de Liège, on ne s'étonnera pas d'entendre parler de fer et de plomb(23). Il était, semble-t-il, de tradition au XVI^e siècle de situer l'or au pays de Liège ; Louis Guichardin (24) et Hugues Favoli (25), par exemple, n'y manquent pas. Ceci trouve peut-être son origine dans l'or sédimentaire dont il y a encore des traces dans les Ardennes. Mais il est certain qu'il n'y a jamais eu de cuivre en quantité exploitable ni la moindre trace d'étain, d'argent ni surtout de mercure. D'un autre côté, il faut remarquer que Nicandre ne fait que citer la liste classique des sept métaux reconnus par les alchimistes byzantins et qu'on retrouve par exemple dans le *Bergbüchlein*, ouvrage antérieur de quarante ans à celui de Nicandre. D'après les idées qui auront encore cours au

(22) E. PONCELET, *Paysages mosans du XVI^e siècle*, Liège, 1939, pp. 7-36.

(23) Cfr. J. LEJEUNE, *op. cit.*, pp. 114 sqq ; P. FOURMARIER et L. DENOËL, *Géologie et industrie minérale du Pays de Liège*, Paris et Liège, 1930, pp. 176-190 ; L. DEWEZ, *Les gisements filoniens de plomb, zinc, cuivre, pyrites*, dans *Centenaire de l'Association des Ingénieurs sortis de l'Ecole de Liège*, 1947, section géologie, pp. 73-96.

(24) « semblablement s'y trouve quelque peu de bon or et beau » dans P. CISELET et M. DELCOURT, *Belgique 1567 : La Description de tout le Pays-Bas*, Bruxelles, 1943, p. 77. Voir aussi J.-C. GILLET, *Les chercheurs d'or en Ardenne*, Gembloux, 1976.

(25) « et fuluo foecunda metallo... » cfr. l'annexe à la fin de cet article.

XVIII^e siècle (26), si l'on découvre en un endroit quelques métaux, on peut s'attendre à les y trouver tous, car ils s'engendrent les uns les autres ou se constituent à partir des mêmes éléments (soufre et mercure) mais dans des proportions diverses et sous l'influence de planètes différentes (27).

Toujours est-il que de pareilles découvertes n'auraient en rien étonné les Liégeois ; la preuve en est dans un acte de 1288 par lequel le prince-évêque octroie trente-cinq bonniers de terre en faisant expressément cette réserve : « *Sauf ce que on trovoit en aucune partie des dites terres ou en tote, miniere d'or, d'argent, de plonc, de kevre, d'estain, de fier et d'autre metal...* » (28).

Quant à la mention de bitume, où pourtant Favoli vient confirmer Nicandre, elle nous reste inexplicable.

Presque toutes les descriptions de Liège parlent des charbonnages, bien sûr ; mais avouons que le récit de Nicandre sur ce point sort du commun. Le révérend Cramer qui l'a traduit en partie d'après un texte fautif qu'il ne comprenait pas tout à fait, le cite comme un exemple de galéjade bien hellénique : « *C'est un récit, dit-il, strongly tinged ... with the love of the marvellous, common to our traveller's countrymen in ancient times ...* » (29). Ceci est aussi injuste pour Hérodote que pour Nicandre : ils n'ont jamais rapporté que le merveilleux auquel ils ne pouvaient échapper. C'est ainsi que, se trouvant dans l'impossibilité de vérifier ce que ses informateurs lui disaient de l'Irlande, Nicandre n'en a retenu que le vraisemblable. « *Ce qui nous a semblé vrai et ne point sortir du bon sens, voilà ce que nous racontons* » (30).

Dans ce cas-ci, il ne rapporte ce fait relevant du merveilleux que parce qu'il l'a vu de ses yeux. Tout confirme qu'il a effectivement visité un charbonnage. Il a vu les mineurs s'apprêtant à entrer dans le puits. Il a vu cet ouvrier engoncé dans une cagoule ignifuge, un bâton à la main, descendre le premier. A la suite des autres, il est descendu lui-même. Au bout de la galerie, il a vu une grande flambée qui s'est éteinte aussitôt. C'est alors que les mineurs se hâtèrent de sortir le charbon...

(26) VOLTAIRE, *Essai sur les mœurs...*, éd. Garnier, t. II, 1963, p. 375 : « Les Français n'ont pas trouvé, dans la partie qu'ils habitent (de Saint-Dominique), l'or et l'argent qu'on y trouvait autre fois, soit que les métaux demandent une longue suite de siècles pour se former, soit plutôt qu'il n'y en ait qu'une quantité déterminée dans la terre et que la mine ne renaisse plus... ».

(27) Cfr DAUBRÉE, *La génération des minéraux métalliques dans la pratique des mineurs du Moyen Age, d'après le Bergbüchlein*, dans le *Journal des Savants*, juin 1890, pp. 379-391 ; L. BRÉHIER, *La civilisation byzantine*, Paris, 1950-1970, p. 378 et surtout R. HALLEUX, *La nature et la formation des métaux selon Agricola et ses contemporains*, dans la *Revue d'histoire des sciences*, vol. XXVII/3, 1974, pp. 211-222.

(28) S. BORMANS et E. SCHOOLMEESTERS, *Cartulaire de l'Église Saint-Lambert*, Bruxelles, 1895, t. II, p. 444.

(29) J.-A. CRAMER, *The second book of the travels of Nicander Nucius of Corcyra*, Londres, 1841, p. XVIII. Malina, prudente, a soin de ne pas soulever ce problème.

(30) XLV, 2 (éd. de Foucault).

Nous sommes un peu mieux placés que Nicandre pour savoir de quoi il s'agissait exactement. le premier texte à nous donner quelques éclaircissements est tiré de *L'Encyclopédie* de Diderot :

« *Quand les mines de charbon sont sujettes à des vapeurs de cette espèce, il est très dangereux pour les ouvriers d'y entrer, surtout le lendemain d'un dimanche ou d'une fête, parce que la matière a eu le temps de s'amasser pendant qu'il n'y avait aucune commotion dans l'air : c'est pour cela qu'avant que d'entrer dans la mine, ils y font descendre un homme vêtu de toile cirée ou de linge mouillé ; il tient une longue perche fendue à l'extrémité, à laquelle est attachée une chandelle allumée ; cet homme se met ventre à terre, et dans cette posture, il s'avance et approche sa lumière de l'endroit d'où part la vapeur ; elle s'enflamme sur le champ avec un bruit effroyable qui ressemble à celui d'une forte décharge d'artillerie ou d'un violent coup de tonnerre, et va sortir par un des puits. Cette opération purifie l'air, et l'on peut ensuite descendre sans crainte dans la mine : il est très rare qu'il arrive malheur à l'ouvrier qui a allumé la vapeur, pourvu qu'ils se tiennent étroitement collés contre terre ; parce que toute la violence de l'action de ce tonnerre souterrain se déploie contre le toit de la mine ou la partie supérieure des galeries. Voilà, suivant M. Triewald, comment en Angleterre et en Ecosse, on se garantit de cette vapeur surprenante » (31).*

Ainsi, ce que Nicandre n'a pas vu, c'est que, au bout de la verge dont il parle, il y avait une mèche et qu'on flambait le grisou pour d'en débarrasser. Mais ce Corfiote, errant treize jours à Liège tandis que son patron était en conférence avec le prince-évêque, lui qui ne parlait que le grec et le vénitien, comment pouvait-il se faire expliquer les choses ? Ainsi les inexactitudes mêmes de son récit sont bien la preuve qu'il ne les a pas lues dans un livre et recopiées.

Un autre passage étonnant de vérité est celui où il indique les couleurs que prend la terre au fur et à mesure qu'on descend dans un puits : elles correspondent aux stratifications du plateau qui se trouve au nord de Liège. On traverse d'abord le blanc de la craie tachetée par les silex noirs ; ensuite, au contact de la smectite grise, la craie se charge de glauconie qui lui donne l'aspect verdâtre ou bleuâtre que Nicandre a si bien observé.

Tout ceci prouve, nous semble-t-il, la véracité du témoignage de Nicandre. Et nous voudrions souligner que dans cette ville où, deux siècles auparavant, Pétrarque ne s'était arrêté que pour sa chasse aux manuscrits, une curiosité « proto-scientifique » pousse un calligraphe de métier à descendre dans la

(31) Vol. III, 1753, s. v. charbon, pp. 192-3 ; résumé par MORAND, *Le Médecin, L'Art d'exploiter les Mines de Charbon de Terre*, 1re partie, 1768, p. 404. Il est intéressant de noter qu'au XVIIIe siècle, cette pratique ne se signale plus qu'en Ecosse. Morand qui avait mené à Liège une longue enquête ne l'y a point rencontrée. Les dangers qu'elle faisait courir en profondeur où le grisou est plus concentré l'avait fait abandonner sans doute depuis longtemps. Jules Verne fait intervenir un boute-feu de cette sorte (il l'appelle « pénitent » à cause de sa cagoule) dans son roman *Les Indes noires* dont l'action se déroule dans le comté de Stirling.

mine. En ce même moment, Agricola préparait son *De re metallica* (32) : Nicandre était bien un homme de son temps.

Nous avons au début de cette étude indiqué que les Grecs qui s'étaient intéressés à l'Europe occidentale étaient aussi ceux qui avaient accordé aux sciences appliquées une attention particulière. C'est ainsi que Laonic Chalcondyle écrivait des Allemands :

« Ce peuple très doué, même (?) pour la mécanique, tire une grande gloire à la fois de ses actions de guerre et de toutes les techniques. Il y a des gens qui pensent que canons et arquebuses, ayant été au début inventés par des Allemands, ont d'abord progressé chez eux et ensuite dans le reste du monde » (33).

Nous aimerions terminer ce travail par un trait emprunté à ce même domaine. Bessarion avait compris que, de son temps, pour qu'une civilisation puisse se régénérer, il fallait que ses moyens techniques cessent de n'utiliser que la force humaine ou la traction de l'animal comme dans l'Antiquité ; c'est pourquoi il proposait que de jeunes Péloponnésiens aillent étudier la mécanique en Italie (34) où, par exemple, « On scie le bois de façon automatique ». Il nous paraît significatif que Nicandre n'ait retenu que trois choses de son passage à Vérone : les arènes, les ponts et une machine de cette sorte :

« Ce fleuve (l'Adige) fournit aux habitants une ressource qui n'est pas des moindres ; ils transportent par le fleuve des troncs d'arbres venus de tous les coins de la région, de quoi ils taillent des planches ; grâce à un certain procédé technique, ils actionnent la scie par le courant du fleuve et, de façon surprenante, débitent ces troncs en moins de temps qu'il ne faut pour le dire » (35).

André DEISSER

ANNEXE

C'est à Constantinople que Favoli a quitté l'escorte de Veltwyck pour revenir à Venise par la Grèce et l'Italie du Sud. A partir de ce moment, on perd sa trace jusqu'en 1563 où on le retrouve médecin juré de la ville d'Anvers. C'est aussi cette année-là qu'il publie son *Hodoeporicum Byzantinum*, long poème qui, sur le ton épique, en plus de trois mille hexamètres virgiliens fait le récit de son équipée. En 1585, qui est l'année de sa mort, paraît son *Manuel de géographie*, lui aussi rédigé en hexamètres. (*Theatri orbis terrarum enchi-*

(32) Cfr. I. HART, *La transition du point de vue médiéval au point de vue moderne dans les sciences pures et appliquées*, Georgius Agricola et les débuts de la science métallurgique, dans *Scientia*, vol. LII, année XXVI, 1932, pp. 164-5.

(33) p. 72 éd. Bonn = II, P. 370 — V. 29 (*in fine*).

(34) Cfr. J. GIMPEL, *La révolution industrielle du Moyen Age*, Paris, 1975, pp. 225-6.

(35) VI, 3. L'utilisation de la force hydraulique et la transformation du mouvement circulaire étaient déjà traditionnels depuis bien longtemps en Occident, cfr J. GIMPEL, *op cit.*, pp. 11-28.

ridion, minoribus tabulis per Philippum Gallaeum exaratum : et carmine heroïco ex variis geographis et poëtis collecto, per Hugonem Favolium illustratum. Antverpiae. Excudebat Philippo Gallaeo Christophorus Plantinus. M.D.L. LXXXV.). Il s'agit donc d'une œuvre de composition avouée, mais on y trouve quelques passages qui ne manquent pas d'intérêt. Le début de sa notice sur Liège est inspiré des *Commentaires* de César ; suit un essai d'étymologie héroïque ; la description de la ville et du pays (p. 64) rappelle un peu celle de Nicandre. Il valait peut-être la peine d'attirer sur elle l'attention des historiens.

*Terra ferax frugum est, cereali munere praestans,
fertilis et Baccho pecorique et gramino laeto
et ferro et chalybe et fulvo foecunda metallo
et pleno asphalto, carbone et sulphure vivo :
nec minus et plumbo et marmore fertilis albo
et nigro, aeternis condendis arcibus apto.
Urbs antiqua situ, pulcherrima turribus effert
innumeris ornata solo modo moenia et alta
templa dicata deo, variis innixa columnis
porticibusque amplis passim rutilantibus auro.
Mosa rapax urbis leni rigat agmine muros
per mediam secat et pontem subterfluit altum,
iungentem binas saxorum molibus oras ;
innumerisque beat praeclaram dotibus urbem,
innumeros profert dum pingui gurgite pisces.
Sed latus incurvis occludit frondea sylvis
Arduenna, foco tectisque accomoda praebens
ligna, feris nec non nemorosa fugacibus antra ...*

« Cette terre engendre énormément de blé et l'emporte par les dons de Cérès, favorable à la vigne, aux troupeaux et aux verts pâturages ; le fer, l'acier et le métal fauve y abondent, ainsi que le bitume épais, le charbon et le soufre vierge ; elle n'est pas moins riche en plomb, en marbre blanc et noir dont on peut faire des châteaux qui défient le temps. Cette ville anciennement fondée, porte une superbe couronne de murailles flanquées de tours innombrables comme on n'en voit point ailleurs et d'altières églises consacrées à Dieu qui s'élèvent sur une foule de colonnes et de vastes portiques brillant çà et là d'un éclat mordoré. Les flots de la Meuse au cours langoureux baignent les murs de la ville, la coupent en son mitan et passent sous un pont élevé qui par ses masses de pierre relie les deux berges ; ce fleuve présente à l'illustre cité des biens sans nombre, lui offrant dans ses eaux fécondes d'innombrables poissons. C'est l'Ardenne feuillue qui borne sa rive par les courbes de ses forêts, fournissant les planches qu'il faut à l'âtre et aux maisons, et aux bêtes fuyardes des bauges au fond des bois ... »

INFORMATION PÉDAGOGIQUE

DES EXPÉRIENCES DE CHRONOLOGIE⁽¹⁾

Constatant que la majorité des élèves, en secondaire inférieur, n'ont aucune notion des dates historiques et que la plupart ne connaissent même pas les chiffres romains, j'ai voulu leur faire exécuter des exercices de chronologie où il fallait calculer des durées et identifier des siècles ou des millénaires. Ces exercices étaient détestés des élèves et il faut dire qu'ils ressemblaient davantage à des exercices de mathématiques qu'à des devoirs d'histoire.

Je les ai alors modifiés de la manière suivante :

Exercice 1

Note : Le signe moins (-) signifie avant Jésus-Christ.

**A quel âge sont morts les personnages suivants :*

- 1) Léonard de Vinci, peintre italien (1452 à 1519) _____
- 2) Victoria Ire, reine d'Angleterre (1819 à 1901) _____
- 3) Staline, homme d'Etat soviétique (1879 à 1953) _____
- 4) Socrate, philosophe grec (-470 à -399) _____
- 5) Shakespeare, poète anglais (1564 à 1616) _____
- 6) Platon, philosophe grec (-429 à -347) _____
- 7) Napoléon Bonaparte, empereur des Français (1769 à 1821) _____
- 8) Michel-Ange, sculpteur italien (1475 à 1564) _____
- 9) Marconi, inventeur italien (1874 à 1937) _____
- 10) Mahomet, prophète arabe (570 à 632) _____
- 11) Louis XIV, roi de France (1638 à 1715) _____
- 12) Lénine, homme d'Etat soviétique (1870 à 1924) _____
- 13) Christophe Colomb, navigateur espagnol (1451 à 1506) _____
- 14) Cicéron, écrivain et orateur romain (-106 à -43) _____
- 15) Charlemagne, empereur d'Occident (742 à 814) _____
- 16) César, dictateur romain (-101 à -44) _____
- 17) Caruso, ténor italien (1873 à 1921) _____
- 18) Stefano Borgia, cardinal italien (1731 à 1804) _____
- 19) Saint Benoît, bénédictin (480 à 547) _____
- 20) Balzac, romancier français (1799 à 1850) _____
- 21) Bach, compositeur allemand (1687 à 1750) _____
- 22) Saint Augustin, Père de l'Eglise (354 à 430) _____
- 23) Auguste, empereur romain (-63 à 14 apr. J.-C.) _____
- 24) Robert d'Artois, comte français (1287 à 1342) _____
- 25) Jean XXII, pape italien (1881 à 1963) _____

(1) Ces exercices, publiés avec la courtoise autorisation de son auteur, sont extraits du *Bulletin de la Société des professeurs d'histoire du Québec*, Février 1976, vol. 14, n° 2, pp. 11-17. Nos vifs remerciements à tous ceux qui, soucieux de l'information des professeurs du secondaire, nous ont accordé cette liberté (N.D.L.R.).

Exercice 2

**Quel âge ont aujourd'hui les personnages suivants :*

- 1) Jean-Yves Cousteau, océanographe français né en 1910 _____
- 2) Dalida, chanteuse italienne, née en 1935 _____
- 3) Elisabeth II, reine d'Angleterre, née en 1926 _____
- 4) Brigitte Bardot, actrice française, née en 1934 _____
- 5) Gilbert Bécaud, chanteur français, né en 1927 _____
- 6) Charlie Chaplin, acteur anglais, né en 1889 _____
- 7) Yves Montand, acteur français, né en 1921 _____
- 8) Quel est le plus jeune personnage ? _____
- 9) Quel est le personnage le plus âgé ? _____

Exercice 3

Note : Le signe moins (-) signifie avant J.-C..

Pour chaque personnage, tu trouves :

- a) la durée de sa vie en années ;
- b) le siècle où il a vécu ;
- c) le millénaire où il a vécu.

Personnage historique	Durée	Siècle	Millénaire
1) Aristote, philosophe grec (-384 à -322)			
2) Baudelaire, poète français (1821 à 1867)			
3) Caligula, empereur romain (12 à 44)			
4) Charles Quint, roi d'Espagne (1500 à 1558)			
5) Cléopâtre VII, reine d'Egypte (-68 à -30)			
6) Darwin, naturaliste anglais (1809 à 1882)			
7) Jeanne d'Arc, héroïne française (1412 à 1431)			
8) Démosthène, orateur athénien (-384 à -322)			
9) Jean de la Fontaine, poète français (1621 à 1695)			
10) Diderot, philosophe français (1713 à 1784)			
11) Larousse, grammairien français (1817 à 1875)			
12) Lucrèce, poète latin (-98 à -53)			
13) Hugo, écrivain français (1802 à 1885)			

14) Hugues Capet, roi de France (938 à 996)			
15) Ivan IV le Terrible, tsar de Russie (1530 à 1584)			

Exercice 4.

Note : Le signe moins (-) signifie avant J.-C.

Pour chaque personnage, tu trouves :

- a) la durée de sa vie en années :
- b) le siècle où il a vécu ;
- c) le millénaire où il a vécu.

Personnage historique	Durée	Siècle	Millénaire
A) Karl Marx, philosophe allemand (1818-1883)			
B) Cosme Ier de Médicis, duc de Florence (1519 à 1574)			
C) Mozart, compositeur autrichien (1756 à 1796)			
D) Néron, empereur romain (37 à 68)			
E) Pasteur, chimiste français (1822 à 1895)			
F) Edith Piaf, chanteuse française (1915 à 1963)			
G) Racine, poète français (1639 à 1699)			
H) Richard Ier Cœur de Lion, roi anglais (1157 à 1199)			
I) Salomon, roi d'Israël (-960 à -922)			
J) Washington, président des E.-U. (1732 à 1799)			

Tu dois aussi placer ces 10 personnages en ordre chronologique en commençant par le plus ancien.

- | | |
|----------|-----------|
| 1. _____ | 6. _____ |
| 2. _____ | 7. _____ |
| 3. _____ | 8. _____ |
| 4. _____ | 9. _____ |
| 5. _____ | 10. _____ |

Exercice 5

Pour chaque invention ou découverte, tu trouves le siècle et le millénaire :

	Année	Siècle	Millénaire
A) Télévision (Witzleben)	1932		
B) Cœur artificiel (Fibbons)	1939		
C) Béton armé (Monier)	1867		
D) Sous-marin (Bauer)	1850		
E) Téléphone (Bell)	1876		
F) Microscope (Zacharias)	1590		
G) Crayon (Städtler)	1662		
H) Ciment (Parker)	1799		
I) Ecriture (Egyptiens)	- 3000		
J) Chant grégorien (saint Colomban)	600		

Tu classes les inventions ou les découvertes ci-dessus par ordre chronologique, en commençant par la plus ancienne.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____
6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Exercice 6

Pour chaque invention ou découverte, tu trouves le siècle et le millénaire :

Invention ou découverte	Année	Siècle	Millénaire
A) Calendrier grégorien	1582		
B) Magnétophone (Pfleumer)	1928		
C) Nylon (Carothers)	1938		
D) Revolver (Colt)	1835		
E) Photographie (Daguerre)	1839		
F) Automobile (Benz)	1885		
G) Phonographe (Edison)	1877		
H) Automobile à vapeur (Cugnot)	1770		
I) Machine à multiplier (Leibniz)	1673		
J) Lunette astronomique (Kepler)	1610		

Tu dois classer les inventions suivantes par ordre chronologique en commençant par la plus récente.

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____
6. _____

7. _____

8. _____

9. _____

10. _____

Mes nouveaux exercices en chronologie ont suscité de nombreuses réactions chez mes élèves, de l'étonnement devant l'âge de Brigitte Bardot à l'intérêt pour l'automobile à vapeur. Les jeunes ont toutefois manifesté leur lassitude devant le nombre imposant des questionnaires sur le sujet, les 6 nouvelles séries s'ajoutant aux 5 anciennes.

Claude RODRIQUE,
Gracefield

Note : Les exercices de Claude Rodrigue sont variés. Il n'est pas nécessaire de les faire tous. Nous avons pensé qu'ils pourraient rendre service aux professeurs qui diagnostiquent les mêmes difficultés chez leurs élèves. Ils ont le mérite de familiariser simultanément avec des personnages, des chiffres et des dates.

Micheline JOHNSON(2)

(2) Signalons que nous avons publié dans les *Cahiers de Clio* nos 45-46 et dans le n° 47, le très intéressant article de M. JOHNSON, *Le Concept de temps dans l'enseignement de l'histoire*.

LE MUSÉE DU FER ET DU CHARBON À LIÈGE

UN EXEMPLE D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE POSSIBLE AVEC DES ÉLÈVES DE 12-13 ANS DANS LE CADRE DU PROBLÈME « LA FABRICATION »

Au *Musée du Fer et du Charbon*, à Liège, sont rassemblés les différents éléments, authentiques, d'une forge wallonne du XVIII^e siècle. On y trouve donc un haut fourneau au charbon de bois provenant de Gonriex (Entre-Sambre-et-Meuse), deux foyers d'affinerie servant à réchauffer la fonte pour en expulser le carbone et deux *makas* (marteaux) mûs hydrauliquement servant à écraser et à affiner les loupes de fer. Des objets en fonte (ustensiles de cuisine par exemple) et en fer (outils) sont exposés dans le Musée.

Les pièces exposées dans ce Musée peuvent facilement être exploitées sur un plan pédagogique avec des élèves de 12-13 ans dans le cadre du problème « la Fabrication »⁽¹⁾.

Elaboré à cette fin, le questionnaire publié ci-après, résulte de travaux menés avec des élèves-maîtres⁽²⁾ chargés de réaliser une séquence d'enseignement devant s'étaler sur douze périodes/horaire. Expérimentée dans une classe de première année de l'enseignement secondaire⁽³⁾, elle s'est, en fait, étalée sur quatorze périodes horaires sans compter les deux heures passées au Musée.

Différentes possibilités s'offraient aux élèves-maîtres pour l'élaboration de cette séquence d'enseignement. Le plan suivant a finalement été adopté car il permettait :

- d'exploiter le milieu liégeois, milieu des élèves,
- d'introduire l'étude de « la Fabrication » par une visite au *Musée du Fer et du Charbon*.

A. Plan de la séquence d'enseignement

1. *L'industrie sidérurgique dans le bassin liégeois du XVIII^e siècle à nos jours.*
 - 1.1. *Le XVIII^e siècle : la société préindustrielle :*

(1) *Etude du milieu naturel, humain et technique*, Programme provisoire, Enseignement secondaire rénové, Premier degré, Bruxelles, Ministère de l'Education nationale et de la Culture française, 1973, p. 46.

(2) Institut d'enseignement supérieur pédagogique (enseignement supérieur non universitaire) de la Ville de Liège, Classe de 1^{re} langue maternelle-histoire 3, année scolaire 1975-1976. Il s'agit d'étudiants poursuivant des études dans le but d'enseigner à des élèves de 12 à 15 ans.

(3) Classe de Mademoiselle M. HANSOTTE à l'Ecole moyenne de la rue Hazinelle à Liège.

- a. de la fonte aux objets de fer : la production du fer grâce à l'utilisation successive du haut fourneau, du foyer d'affinerie et du maka ;
- b. la fabrication et l'utilisation du charbon de bois ;
- c. l'énergie hydraulique.

1.2. Du XVIIIe siècle au XXe siècle : la société industrielle :

- a. de la grosse forge à l'usine : les changements et les améliorations en ce qui concerne la production et l'outillage ;
- b. le remplacement du charbon de bois par le coke ;
- c. le remplacement de l'énergie hydraulique par l'énergie mécanique.

1.3. Actuellement.

2. La fabrication avant le XVIIIe siècle.

2.1. Le travail du métal :

- a. les caractéristiques du travail artisanal :
 - au moyen âge dans nos régions : le forgeron, le ferronnier,
 - dans l'antiquité en Europe occidentale, dans l'Est méditerranéen et en Chine ;
- b. les énergies utilisées : énergie musculaire, énergie hydraulique, énergie éolienne.

Remarque : la permanence des techniques utilisées pour travailler les métaux, par exemple, a été montrée en comparant les techniques utilisées dans les sociétés médiévales et antiques à celles des pays « en voie de développement ».

2.2. Le travail de la pierre :

- la pierre taillée dans les sociétés paléolithiques,
- la pierre polie dans les sociétés néolithiques.

Remarque générale : il est évident que des liaisons ont été établies, chaque fois que cela était possible, entre le problème « la Nourriture » vu précédemment et le problème « la Fabrication ».

B. Objectifs de la visite au Musée du Fer et du Charbon

Les objectifs suivants avaient été fixés :

1. Sur le plan du savoir : (les élèves seront capables de) :

- Caractériser le stade préindustriel de la fabrication métallique, d'où :
 - a. constater qu'il y a dans nos régions au XVIIIe siècle :
 - production de fonte et de fer épuré,
 - fabrication d'objets en fonte (ustensiles) et en fer (outils) ;
 - b. s'informer sur l'utilisation et le fonctionnement :
 - du haut fourneau,
 - du foyer d'affinerie,
 - du maka ;
 - c. constater le type d'énergie et le combustible utilisés pour faire fonctionner les moyens de production.

2. *Sur le plan du savoir-faire : (les élèves seront capables de) :*

- Situer les vestiges archéologiques dans le temps et dans l'espace.
- Analyser des documents authentiques.

3. *Sur le plan du savoir-être : (les élèves seront capables de) :*

- Ecouter les explications fournies par le guide du Musée,
- Sélectionner les informations utiles,
- Etablir un dialogue avec le guide, les normaliennes et leurs condisciples.

C. Questionnaire relatif à la visite du Musée et visite du Musée

1. *Elaboration du questionnaire :*

Pour élaborer ce questionnaire, les étudiants, élèves-maîtres, de première année langue maternelle-histoire, se sont rendus une première fois au Musée, sous ma conduite, pour apprendre à connaître le Musée et pour voir comment ils pourraient l'exploiter avec une classe de l'enseignement secondaire. Certains d'entre eux y sont retournés une seconde fois munis d'un enregistreur et d'un appareil photographique. Le questionnaire a ensuite été élaboré par les élèves-maîtres chargés de l'exercice didactique relatif à la visite du Musée. Il a été amendé lors d'un exercice pratique rassemblant les quinze étudiants chargés de cette séquence d'enseignement sur le problème « la Fabrication ».

Comme vous pouvez le constater, le questionnaire se compose de deux parties, l'une ayant trait aux moyens de production et l'autre se rapportant à la production.

2. *Le questionnaire :*

1. LES MOYENS DE PRODUCTION.

A. *Le haut-fourneau*

1. De quand date ce haut-fourneau ?

2. De quelle région provient-il ?

3. Que produisait-il ?

De l'acier	
Du fer	
De la fonte	

Faites une croix en regard de la réponse choisie.

4. Sous quelle forme la fonte sort-elle du haut-fourneau ?

En barre	
En coulée	
En masse informe	

Faites une croix en regard de la réponse choisie.

5. Deux produits placés en couches successives servent à fabriquer la fonte. Lesquels ?

Acier	
Charbon	
Charbon de bois	
Coke	
Minerai de fer	

Faites une croix en regard de chacune des deux réponses choisies.

B. *Le foyer d'affinerie.*

1. De quand date ce foyer d'affinerie ?

2. De quelle région provient-il ?

3. Quel était le combustible employé ?

Charbon	
Charbon de bois	
Coke	

Faites une croix en regard de la réponse choisie.

4. Pourquoi a-t-on inventé le foyer d'affinerie ?

C. *Le maka.*

1. Le maka sert :

à donner une forme au fer	
à enlever des impuretés du fer	
à refroidir le fer	

Faites une croix en regard de la réponse choisie.

2. De quelle source d'énergie se servait-on pour faire fonctionner le maka ?

énergie animale	
énergie éolienne (le vent)	
énergie hydraulique (l'eau)	

II. LA PRODUCTION

Parmi ces objets exposés au musée, certains sont en fer, d'autres en fonte.

Faites une croix en regard de ceux qui sont en *FONTE* :

Barres	
Chenêts	
Dalles de sol	
Ferronnerie	
Marmites	
Outils	
Taques de cheminée	

Remarque :

Les élèves de la classe d'application devaient annoter le questionnaire avec soin. Toutefois, en raison des incidents de parcours, des exemplaires supplémentaires avaient été prévus et furent distribués à certains élèves peu soigneux lors de la correction des réponses. De cette manière, tous les cahiers étaient non seulement en ordre, mais aussi de belle présentation.

3. La visite au Musée :

Les élèves-maîtres chargés de l'exercice didactique ont distribué le questionnaire et l'ont expliqué sommairement. Ils ont souligné notamment qu'il comporte deux parties, qu'il s'agit de questions à choix multiples, etc.

Le guide du Musée, ingénieur aux usines Cockerill, a ensuite décrit le haut fourneau, les foyers d'affinerie et les *makas*. Il en a expliqué le fonctionnement et a attiré l'attention des élèves sur les objets fabriqués.

Après la présentation de chacune des pièces du Musée, les élèves avaient la possibilité de remplir leur questionnaire et de demander des explications complémentaires. Les élèves-maîtres chargés de l'exercice didactique et moi-même avons veillé à ce que chaque élève reste intéressé, attentif et effectue la tâche prévue.

4. L'exploitation en classe :

Au cours de l'exercice didactique suivant, après la rentrée de janvier, les réponses données au questionnaire ont été corrigées.

Afin de raviver des souvenirs qui auraient pu être flous, la correction a été menée avec un support visuel : le haut fourneau, le foyer d'affinerie et le *maka*, — ceux du Musée —, ont été montrés sous forme de diapositives, de même que les objets fabriqués.

Des documents complémentaires ont été analysés, concernant par exemple la fabrication du charbon de bois⁽⁴⁾.

(4) Planches extraites de *L'Encyclopédie* et publiées dans le catalogue *Le règne de la machine. Rencontre avec l'archéologie industrielle*, p. 78, 110, Bruxelles, 1975.

Tous les documents utilisés ont été situés dans le temps et dans l'espace ; leur nature a été mise en évidence.

Une synthèse de la matière ainsi abordée a été réalisée sous forme de plan.

Les élèves-maîtres ont ensuite poursuivi l'étude de « la Fabrication » en faisant analyser des documents se rapportant à la société industrielle : un extrait d'une émission de télévision scolaire programmée en 1976 et se rapportant à la *sidérurgie wallonne*, un passage d'une lettre de Victor Hugo dans laquelle il décrit les usines Cockerill⁽⁵⁾ et une lithographie représentant les mêmes usines Cockerill la nuit⁽⁶⁾.

Conclusions sur l'exercice didactique réalisé

Commencer l'étude d'un problème par une visite comme celle-ci à l'extérieur de l'école permet de motiver les élèves. Ceux-ci se sont montrés enchantés. Ils ont été très actifs.

Il est évident que les professeurs de la région liégeoise peuvent, plus facilement que d'autres, se rendre au Musée en question avec leurs élèves. Mais rien n'empêche un professeur faisant cours dans une région plus éloignée de combiner cette visite avec, par exemple, la visite du complexe industriel liégeois, celle du *Musée de la Vie wallonne* ou encore celle d'une ferme se situant sur le parcours. Le déplacement pourrait d'ailleurs avoir un caractère pluridisciplinaire associant le géographe, le familialiste, etc.

La grande majorité des élèves a répondu d'une manière correcte à des questions qui, volontairement, avaient été rédigées dans une langue simple.

Les différents objectifs proposés à l'occasion de cette visite et de son exploitation en classe ont été atteints que ce soit sur le plan du savoir, sur celui du savoir-faire ou sur celui du savoir-être.

Enfin, étudier le stade de la production préindustrielle au XVIII^e siècle, pour montrer ensuite dans une première étape l'évolution réalisée entre le XVIII^e siècle et le XX^e siècle et dans une deuxième étape les antécédents du stade préindustriel (de la préhistoire au XVIII^e siècle), n'a pas perturbé les élèves dans la mesure où cette étude était proposée à partir d'éléments concrets, matériels, faisant partie de leur environnement et dans la mesure où la ligne du temps a sans cesse été utilisée, de même que des tableaux de synthèse, pour fixer les notions apprises.

Autres possibilités

Le questionnaire publié ci-dessus pourrait accompagner un montage audiovisuel réalisé sur le *Musée du Fer et du Charbon*, montage qui ne devrait pas

(5) V. HUGO, *Le Rhin* (lettre de 1839), citée dans H. DECHAMPS et R. POULIGO, *L'époque contemporaine (1789-1870)*, coll. « Recueils de textes d'histoire pour l'enseignement secondaire » publiés sous la direction de A. TROUX et L. GOTHIER, t. 4, p. 250-251, Liège-Paris, Dessain, 1961.

(6) Gravure datant du milieu du XIX^e siècle dans *La Belgique industrielle. Vues des principaux établissements industriels en Belgique*, Bruxelles, Gêruset, vers 1850.

nécessairement introduire à l'étude du problème « la Fabrication » mais que le professeur pourrait utiliser en fonction de *son* plan de la matière⁽⁷⁾.

Il pourrait également être adapté en fonction de la visite d'un autre musée, le *Fourneau Saint-Michel* à Saint-Hubert (prov. Luxembourg belge) par exemple.

Maggy HODEIGE,
Juin 1976

Le *Musée du Fer et du Charbon* se situe boulevard R. Poincaré 17, à 4020 - Liège. Il dépend du *Musée de la Vie wallonne* auquel il faut s'adresser préalablement par écrit pour obtenir une visite guidée payante (adresse : Musée de la Vie wallonne, Cour des Mineurs, 4000 - Liège).

Le Musée est ouvert tous les jours de 14 à 17 heures, excepté le dimanche, le lundi et les jours fériés.

(7) Un atelier d'histoire liégeois est actuellement occupé à réaliser ce montage. Un prochain numéro des *Cahiers de Clio* vous fournira des explications complémentaires.

EXEMPLE DE GRILLE D'ANALYSE DE DOCUMENTS HISTORIQUES

A L'USAGE DES ÉLÈVES DE 12-14 ANS

Dans l'optique d'un enseignement rénové qui vise à apprendre aux adolescents, plus qu'une matière véritable, une méthode de travail leur permettant, à plus longue échéance, de résoudre un problème qui se posera dans leur profession ; dans l'optique d'un enseignement qui veut, à partir de données concrètes, engager l'élève à se familiariser avec des notions abstraites ; dans l'optique enfin d'un enseignement de l'histoire qui, analysant des documents, essaie d'en retirer des idées maîtresses, base d'un canevas permettant aux élèves du premier degré de l'enseignement secondaire (12-14 ans) de se forger une image, la plus précise et la plus authentique qui soit, des sociétés rencontrées à l'intérieur des problèmes « la Nourriture », « la Fabrication », ..., nous avons estimé qu'il était absolument nécessaire de les amener à comprendre, afin d'en retirer le plus de profit possible, les documents historiques qui leur sont soumis ou qu'ils sont susceptibles d'apporter en classe.

C'est la raison pour laquelle nous avons construit cette grille d'analyse de documents⁽¹⁾ qui, dans un premier temps, servira de base à la réflexion des élèves mais qui, à plus long terme, doit devenir une sorte de questionnaire qu'ils se poseront presque automatiquement.

Cette grille que nous utilisons au premier degré, c'est-à-dire avec des élèves de 12-14 ans, (parce que nous ne faisons cours qu'à ce niveau) doit être, nous semble-t-il, distribuée dès le début aux élèves en guise d'introduction aux problèmes traités la première année.

Voici comment nous procédons. En introduction à l'étude du premier problème choisi, — par exemple « la Nourriture » —, et à l'aide de deux documents simples, à savoir un document reproduit sous forme de diapositive et un document écrit, nous amenons les élèves à se poser des questions sur ce qu'ils ont sous les yeux. Ces questions sont inscrites au tableau au fur et à mesure de leur formulation. L'expérience montre que, dès le départ, la question de la nature du document se pose ; elle ouvre la voie, en raison des documents choisis, à deux types d'interrogation, l'une portant sur l'élucidation de la référence notée au bas du document écrit et l'autre portant sur le contenu du document (qu'il s'agisse du document écrit ou du document figuré). A la fin d'une période de cours, — en effet, généralement cinquante minutes suffisent —, les

(1) Cette grille a été présentée et discutée à l'occasion d'un atelier d'histoire à Liège au cours de l'année scolaire 1975-1976.

cinq notions fondamentales de la *nature* du document, de sa localisation dans l'*espace*, et sa situation dans le *temps*, de son *auteur* et de son *contenu* sont mises en évidence.

La grille d'analyse selon le modèle ci-après⁽²⁾ peut dès lors être distribuée. Sur cette grille, immédiatement dans le cas des deux documents analysés et au fur et à mesure que de nouveaux types de documents seront découverts, les élèves définissent les différentes notions de vocabulaire.

Rappelons que l'objectif final de cette grille d'analyse est d'amener les élèves à s'inspirer de ces questions devant tout document rencontré, sans plus avoir de modèle sous les yeux. Il s'agit de créer une sorte d'automatisme de façon à ce que l'élève, plus tard, soit à même d'effectuer seul une analyse critique portant sur n'importe quel document.

Dans la mesure du possible, il serait préférable de ne travailler qu'à partir de documents authentiques. Mais il faut bien reconnaître que cet état de fait ne se présente qu'à de rares exceptions dans l'enseignement secondaire. Aussi, est-ce avec toute espèce de documents authentiques, copies, reproductions, etc. que nous utiliserons cette grille d'analyse.

Remarque

La grille d'analyse proposée n'est pas exhaustive. Elle fait mention des catégories de documents les plus souvent rencontrées en première année de l'enseignement secondaire. Pour le deuxième degré, le lecteur se référera à la grille publiée dans la collection « Formation historique »⁽³⁾.

COMMENT ANALYSER UN DOCUMENT ?

1. NATURE DU DOCUMENT

A. DOCUMENT ECRIT

- a. source officielle :
1. charte : _____
 2. loi : _____
 3. règlement : _____
 4. acte administratif : _____
- b. source narrative :
1. article de presse : _____
 2. chronique : _____
 3. mémoires (des) : _____

(2) Elle peut facilement être dactylographiée sur une feuille (*recto* et *verso*) de format din A4 (295 x 210 mm).

(3) Coll. « Formation historique », vol. VII et VIII, Liège, Sciences et lettres, 1975-1976.

4. œuvre littéraire : _____

c. travail scientifique: _____

B. VESTIGE ARCHEOLOGIQUE (Diapositive représentant un ou des)

a. ossements

- b. ustensiles : 1. de la vie courante ;
2. outils : — agricoles,
— industriels.

C. DOCUMENTS FIGURE (Diapositive représentant un ou une)

a. dessin : _____

b. gravure : _____

c. peinture : 1. fresque : _____

2. miniature : _____

3. peinture rupestre : _____

4. peinture à l'huile : _____

d. sculpture : 1. bas-relief : _____

2. statue : _____

e. photo-document : _____

D. DOCUMENT ORAL

a. discours : _____

b. interview : _____

E. DOCUMENT SCHEMATIQUE

a. carte : _____

b. plan : _____

c. graphique : _____

d. diagramme : _____

e. tableau statistique : _____

2. LOCALISATION DANS L'ESPACE

A. Situation sur le planisphère.

B. Situation sur une carte détaillée.

3. SITUATION DANS LE TEMPS

- A. Epoque des faits.
- B. Epoque de la rédaction ou de la parution du document.

4. AUTEUR

- A. Nom.
- B. Profession.
- C. Epoque à laquelle il a vécu.

5. CONTENU

Questions selon le document.

Richard LEJEUNE,
Institut provincial
d'enseignement secondaire - Verviers 1,
Juin 1976

POINTS D'ANCRAGE ET NOTIONS STRUCTURANTES

L'article suivant met l'accent sur la nécessité de partir de notions simples, concrètes et actuelles, pour dégager ensuite des synthèses évolutives.

UNE MISE AU POINT⁽¹⁾

Cette mise au point concerne à la fois les sociétés actuelles et les sociétés passées. Elle est articulée autour de deux axes

- une liste *d'ancrages pédagogiques* servant de point de départ aux activités menées à l'école élémentaire ;
- la liste des *notions structurantes* qu'elles peuvent permettre de construire.

Sociétés actuelles

Ancrages pédagogiques dans les sociétés actuelles

Grandes dimensions de la compréhension du réel, du point de vue des Sciences Sociales

NOTIONS STRUCTURANTES	UNITES SPATIALES, <i>physionomiques et fonctionnelles comprises dans leur dimension temporelle</i>						
		unité de production	unité d'échange...	unité de groupement d'hab.	d	e	f
	espace occupé						
	outil et techniques						
	Rapport entre productions						
	Rapports sociaux						
	Coutumes						

Synthèse société occidentale ou tout autre société

(1) Cet article publié avec la courtoise autorisation de l'Institut National de Recherche Pédagogique, reproduit le texte publié dans *Activités d'éveil, Sciences sociales*, Bulletin de liaison du cycle élémentaire, n° 16, Paris, I.M.R.D.P., novembre 1976, pp. 35-41.

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

1. Les activités portant sur les sociétés actuelles

1.1. Elles s'organisent à partir d'un postulat de base :

A l'école élémentaire, pour toute approche des sociétés actuelles, le point de départ de la pratique pédagogique est l'analyse d'une unité spatiale ayant une physionomie et une fonction, comprises aussi dans leur dimension temporelle.

Cette unité constitue un *point d'ancrage* qu'il s'agit de dépasser pour aborder les *notions structurantes* correspondant aux *grandes dimensions de la compréhension du réel*.

- Cela signifie que nous éliminons d'autres points de départ à caractère uniquement livresque, ou de type « thème » par exemple. Cependant, il n'est pas exclu qu'à certains moments, soit à l'issue d'une série d'études, soit en fin de scolarité élémentaire apparaissent des *synthèses portant sur certaines notions structurantes* (modes de vie, population...).

1.1.1. *Liste indicative des unités physionomiques et fonctionnelles* constituant des points d'ancrage dans les sociétés actuelles :

- une unité de production :
 - industrielle : une usine,
 - agricole : une ferme ;
- une unité d'échanges : le magasin, le marché ;
- une unité de groupement d'habitat : un village, un quartier, un îlot ;
- une unité de services :
 - une administration : le bureau de poste, la mairie,
 - un nœud de communication : un transporteur, un port, une gare.

1.1.2. *Les notions structurantes*

Ce sont les idées force qui permettent l'analyse du réel. Leur nombre et surtout *leur articulation* varient en fonction des sociétés envisagées.

« Structurant » signifie qui *permet et organise des relations*.

Pour l'approche d'une société donnée, nous proposons de retenir en entrées ou notions structurantes :

1. espace occupé (population...),
2. outils et techniques (champ technologique),
3. rapports entre production, travail, capitaux, propriété (modes de production),
4. rapports sociaux,
5. coutumes, modes, croyances, mentalités... (champ culturel).

Au-delà de l'énumération, il s'agit d'analyser le *fonctionnement des interrelations* entre ces notions qui représentent les grandes dimensions de la compréhension du réel du point de vue des Sciences Sociales.

1.2. Commentaires

1.2.1. Le niveau d'approche

- En aucun cas, ces unités ne sauraient être envisagées comme un monde clos. Des *relations* existent entre elles : pour une unité donnée, on a sans arrêt l'occasion de récolter, de mentionner des informations concernant l'administration, les échanges, la production... D'autre part, elles appartiennent toutes à des *systèmes englobants* auxquels des références sont indispensables pour aborder l'*explication* des faits constatés.

Dans cette perspective, il est indispensable de souligner que certains sujets ont plus particulièrement un *rôle synthétique* qu'il convient d'exploiter en les abordant après certains autres (une unité de services par exemple).

- D'autre part, ces unités peuvent être envisagées à *des niveaux d'échelle différents* : un « complexe » peut lui-même devenir une unité à un certain niveau (exemple : le marché dans la ville). Cela suppose des *niveaux d'approche* correspondant à des *niveaux d'échelles* différents. Plus concrètement, cela recouvre toute la distinction entre les *unités de vie* et les *unités socio-économiques* : un même point d'ancrage peut être abordé selon l'une ou l'autre perspective, en fonction des objectifs retenus. Par exemple, la ville peut être envisagée surtout comme milieu de vie au cours élémentaire (3^e et 4^e années de l'enseignement fondamental), auquel viendrait s'ajouter l'éclairage socio-économique au cours moyen (5^e et 6^e années du même enseignement) ; ce sont deux niveaux complémentaires qui signifient en fait que pour saisir le phénomène ville dans sa complexité, l'enfant doit au préalable appréhender certaines unités de base.

1.2.2. Problèmes de typologie

Les questions de typologie ont été abordées à nouveau par la Commission Nationale. Deux points peuvent être plus particulièrement soulignés :

1.2.2.1. La nécessité du choix des critères

Ils permettent le choix des autres unités, termes indispensables de la comparaison. Les critères à retenir sont d'ordre *explicatifs*, à l'exclusion des critères statistiques et descriptifs.

Exemple : la ferme

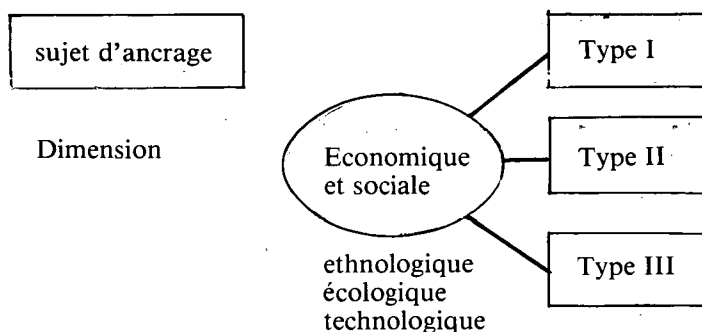
- le critère technico-agronomique au niveau de la production

(céréales, élevage, viticulture...) est éliminé ;

- le type complémentaire se situe dans le domaine économique-social en fonction de deux composantes : ouverture sur le marché, rapport capital - travail :
 - exploitation capitaliste,
 - petite exploitation de type familial,
 - exploitation de type coopératif.

A l'école élémentaire, une remarque s'impose comme particulièrement importante. Il importe de savoir dissocier

- le choix et le fonctionnement d'une typologie relevant d'un choix pédagogique,
- l'exigence de rigueur scientifique qui se traduit non au niveau de la typologie, mais par l'esprit dans lequel on aborde l'étude de chaque cas : toutes les dimensions doivent alors être explorées.



1.2.2.2. *Le rôle des systèmes englobants*

Il s'agit là d'un problème de fond pour lequel la commission a souhaité rester au niveau du débat d'idées, sans adopter de position tranchée ou définitive.

La compréhension de l'unité appréhendée suppose qu'elle soit replacée dans le système englobant, même si l'on en reste à un niveau de compréhension simple. Deux questions surgissent alors :

- des exemples d'une même unité peuvent-ils être choisis dans des systèmes englobants différents, dans la mesure où les enfants ne les connaissent pas et même, ne peuvent pas savoir qu'ils changent de système ?
- dans ce cas, ira-t-on jusqu'à une approche de ce nouveau système englobant, et à la limite jusqu'à une comparaison des systèmes ?
(Exemple : éléments des systèmes économiques capitaliste et socialiste).

La discussion reste largement ouverte car il apparaît souhaitable à chacun de ne pas se limiter au cadre national. La Commission Nationale C.E. souhaite vivement que les équipes contribuent au cours de l'année à alimenter ce débat.

2. Les activités portant sur les sociétés passées

2.1. *Les extensions des enquêtes portant sur des sociétés actuelles et l'approche de la dimension historique du milieu*

Elles correspondent à la « dimension temporelle » des unités physiologiques et fonctionnelles abordées dans le présent. À partir des connaissances et des concepts abordés dans l'étude du présent, l'objectif est d'être capable

- de déceler la dimension temporelle dans une situation présente,
- de sentir et de comprendre, à partir de la combinaison des différentes dimensions dégagées dans le présent, la spécificité d'autres combinaisons de nature comparable dans le passé (une usine aujourd'hui - une manufacture au XVIIe siècle).

2.2. *Les activités de construction historique*

Elles portent sur les sociétés passées en tant que telles, et sont abordées dans le même esprit que les sociétés présentes.

2.2.1. *Spécificité et définition*

tableau ci-après.

Certaines différences méritent d'être soulignées.

2.2.1.1. *Les points d'ancrage* ne sont plus des unités qu'il s'agit de réinsérer dans leur système, mais au contraire *des sociétés envisagées d'emblée dans une approche globale, bien délimitées dans le temps et dans l'espace et choisies en fonction de leurs dominantes éventuelles* (une ou plusieurs composantes essentielles). L'objectif est alors la mise en relation pour une période donnée de composantes d'une société.

2.2.1.2. *Les composantes d'une société, au niveau*

- de l'analyse, certaines composantes de société (notions structurantes) peuvent être identiques pour une société présente ou passée. Leur spécificité historique tient moins à leur

ANCRAGES PEDAGOGIQUES DANS LES SOCIETES PASSEES

NOTIONS STRUCTURANTES							
SOCIETES bien délimitées dans l'espace et dans le temps et choisies en fonction de leurs dominantes essentielles							
	Société du XIXe	Société d'Ancien Régime					
espace occupé							
outils et techniques							
Rapports entre production...							
Rapports sociaux							
Coutumes ...							

Grandes dimensions de la compréhension du passé du point de vue des Sciences Sociales

nature *qu'à leur combinaison spécifique*. C'est une des raisons pour lesquelles il est indispensable que l'approche d'une société passée prenne en compte d'emblée sa *totalité*, sans se limiter à une composante particulière. C'est seulement en fin de parcours qu'une dominante peut être dégagée, caractérisée, mise en évidence avec et par les élèves.

Certains d'entre elles peuvent constituer des entrées privilégiées déterminantes, qui supposent alors une *hiérarchisation*:

- à caractère pédagogique, en fonction des possibilités d'accès pour l'enfant : le champ technologique semble d'un *accès plus facile* que les phénomènes de population, eux-mêmes plus accessibles que les rapports sociaux. D'autres au contraire supposent une *capacité de comparaison et de synthèse* qui ne peut intervenir qu'au terme d'autres approches : la notion de mode de vie par exemple est une résultante et non un facteur explicatif ;
- à caractère scientifique en fonction de la recherche du poids comparé de chacune dans l'ensemble du système permettant de dégager des *dominantes éventuelles*, sans porter atteinte toutefois à la réalité globale d'une société présente ou passée.

Cette remarque est particulièrement importante pour toutes les activités de construction historique, même si les principes directeurs de la hiérarchisation peuvent être discutés au niveau de la recherche historique (exemple : place attribuée aux modes de production). Dans une société où dominent les permanences, la nécessité d'une hiérarchisation est moins impérieuse pour la compréhension du fonctionnement de cette société ; il n'en est pas de même dans un monde en mouvement où le passage d'une société à l'autre s'explique à partir d'une hiérarchisation.

Ce problème fondamental et complexe a fait l'objet d'une longue discussion pendant le stage national, au sein du groupe des historiens. Elle a rejailli au sein de la Commission C.E., à propos de l'inventaire même des notions structurantes.

- L'inventaire peut-il être réellement neutre, ou bien est-il fonction de la grille d'analyse implicite chez chacun de nous ?
 - Pour certains collègues, si l'inventaire est neutre, l'articulation des notions n'en est plus.
 - Pour d'autres, la notion ne peut être envisagée indépendamment de la structure à laquelle elle appartient.

De toutes façons, le groupe n'a pas défini de prise de position claire sur une idéologie cohérente sous-jacente. L'inventaire que nous proposons est fait de termes neutres, mais contenant une charge potentielle qui se révèle dans le système où on l'insère.

2.2.2. *Liste des points d'ancrage dans le passé : études de sociétés.*

Différentes sociétés peuvent être proposées, en fonction d'un choix pédagogique

- l'accès par les enfants à des sources documentaires variées et complémentaires,
- la mise en évidence de dominantes éventuelles : dans une société donnée, bien délimitée dans le temps et dans l'espace :
 - phénomènes de permanence,
 - évolution, mutation, seuils, périodes charnières,permettant de mettre en évidence et de façon complémentaire les composantes d'une société.

Exemples indicatifs

- La société française au XIX^e siècle :
 - une société en mutation (société rurale qui s'industrialise).
- La société d'Ancien Régime :
 - une société stable en apparence où apparaissent des indices de tension.
- l'Europe et le monde au XVI^e siècle :
 - une société relativement cloisonnée qui s'ouvre au monde des échanges.

M. PRESLE

LA PLANIFICATION ET LE DÉVELOPPEMENT DES PROGRAMMES POUR LE DEUXIÈME CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Le Conseil de l'Europe a tenu à Karlskrona en Suède, du 5 au 12 mai 1972, un symposium sur les problèmes de l'enseignement. Nous publions ici le rapport du groupe francophone en harmonie complète avec une philosophie bien comprise de l'enseignement secondaire rénové.

Les droits de l'homme, la complexité de la société dans laquelle nous vivons et la responsabilité croissante de l'école, aussi bien sur le plan quantitatif (augmentation continue du nombre des élèves) que qualitatif (rénovation pédagogique) obligent à commencer par repenser les buts des sciences humaines et à redéfinir leur place dans une structure rénovée de l'enseignement secondaire du deuxième cycle. Le contenu, les méthodes, l'évaluation et autres aspects didactiques dépendent de la réponse que l'école donne aux exigences de l'homme et du monde contemporain.

Il s'avère que ni les circonstances sociales, économiques ou politiques, ni l'intérêt des élèves ne permettent de considérer plus longtemps l'enseignement des sciences humaines comme un luxe, réservé à l'élite cultivée. Il faut évidemment tenir compte des différences individuelles.

Il est toutefois un domaine commun à tous les jeunes, quel que soit leur avenir, leur spécialité ou leur profession. Tous sont et seront membres de communautés et ont le droit d'y développer toute leur personnalité. Leur appartenance à ces différentes communautés ne doit pas être passive ; au contraire ils doivent et devront participer activement et en toute responsabilité à leur organisation et à leur développement.

Aussi bien les élèves qui se préparent à poursuivre des études supérieures, que ceux qui entreront dans la vie active ont besoin, en tant qu'hommes conscients *d'être initiés à l'évolution et aux problèmes du monde dans lequel ils vivent.*

Une initiation au monde contemporain constitue ainsi le but des sciences humaines pour tous ceux qui suivent l'enseignement secondaire du cycle supérieur.

Cette initiation au monde contemporain revêt aussi bien un aspect utilitaire que culturel. On peut même prétendre que dans le monde actuel, la culture ne peut être un luxe, limité à une minorité, mais doit être à la disposition de tous pour l'épanouissement de la personnalité.

1. Finalités des sciences humaines dans le tronc commun (enseignement secondaire supérieur de 16 à 19 ans)

La compréhension du monde contemporain et de la condition de l'homme dans sa double dimension, individuelle et sociale, constitue une finalité commune, à l'enseignement de toutes les sciences humaines. Elle s'avère indispensable pour que l'élève puisse se situer dans le monde d'aujourd'hui.

Dans ce cadre l'enseignement des sciences humaines doit :

A. INFORMER les élèves :

- *sur le monde actuel*, dans lequel ils vivent, de manière à les rendre aptes à s'engager. Cela implique une conception du monde, de la civilisation, de la culture : concepts qui doivent être entendus dans un sens très large, étant hors de question d'accorder une sorte d'exclusivité à des données plutôt que d'autres. Il s'agit de comprendre le monde dans toutes ses composantes : géographiques, politiques, économiques, sociales, philosophiques, religieuses et culturelles, ce qui suppose une constante référence à la dimension historique ;
- *sur la condition humaine* :
 1. Faire découvrir l'homme et surtout la complexité et la diversité de ses motivations. Les sciences humaines doivent montrer combien est grande la richesse et la variété de la vie humaine, en soulignant les permanences et les mutations.
 2. Faire découvrir *la société*, son rôle, ses formes et ses forces.
 3. Faire comprendre *l'interaction* entre l'individu et la société.

B. FORMER, c'est-à-dire essentiellement :

- *Apprendre à apprendre* (seul et en groupe), soit promouvoir :
 1. L'esprit d'initiative, par exemple trouver les sources d'information, utiliser les instruments de travail, organiser le travail de groupe,...
 2. Le sens de l'observation, par exemple faire dire aux sources d'information tout ce qu'elles peuvent dire...
 3. Le sens critique avec pour but de se méfier d'une information dirigée, de ne pas se contenter d'une source unique, mais au contraire de procéder le plus possible à de multiples confrontations, notamment de prendre l'habitude d'apprécier (au sens de juger) les apports des *mass-media*.
 4. La faculté d'interprétation, par exemple introduire les élèves à la problématique de l'histoire...
 5. La capacité d'analyse, de classement, de synthèse.
- *Créer le besoin de la précision* pour former des esprits capables d'appliquer avec rigueur des méthodes de recherche, à utiliser dans toutes les circonstances de la vie, le travail devant déboucher sur la présentation correcte et claire des résultats (communication).

- *Eduquer la sensibilité et donner le goût de la connaissance désintéressée* : apprendre aux élèves à porter des jugements motivés sur les différents aspects de la civilisation et particulièrement de leur patrie.
- *Susciter chez les adolescents le besoin de participer* à la vie sociale et les aider à devenir des citoyens capables de faire des choix fondés.

C. EVITER CERTAINS ECUEILS :

- *l'encyclopédisme* c'est-à-dire tout ce qui est inutile ou accessoire dans la mesure où cela ne répond pas aux deux grands objectifs qui viennent d'être énoncés, sans verser pour autant dans le défaut inverse qui consisterait à dispenser un enseignement incomplet, voire tronqué, ce qui léserait particulièrement les adolescents venus des milieux les moins cultivés ;
- *le simplisme*, qui croit pouvoir tout expliquer facilement et d'une manière uniforme, porte ouverte aux slogans et aux idées reçues, le simplisme par exemple qui prétend que toute évolution s'inscrit obligatoirement dans un progrès continu.

La commission propose que le Conseil de l'Europe demande aux autorités responsables des différents Etats membres d'instituer des groupes de travail (qui pourraient être les organes de recherche pédagogique actuellement en place), chargés d'examiner à la lumière des considérations et recommandations ci-dessus, les programmes d'histoire, de géographie et de sciences économiques et sociales actuellement en vigueur et d'étudier les changements de tous ordres, indispensables à l'enseignement des sciences humaines dans le cadre des finalités qui ont été retenues.

2. Structure de l'enseignement secondaire du degré supérieur

Un examen des structures actuelles et des projets de réforme dans les différents pays, représentés à la commission, semble indiquer que la structure « tronc commun » (suivi par tous les élèves) et « options » est ou sera progressivement introduite dans l'enseignement secondaire supérieur.

Partant de ces constatations, la commission émet le vœu que tous les pays, membres du Conseil de l'Europe, prennent leurs dispositions pour que soit mis en place une telle structure.

En effet, le système « tronc commun - options » permet de personnaliser l'enseignement fourni, donne la possibilité d'accorder à la motivation des adolescents toute l'importance qui lui est due et permet à l'école de mettre en œuvre une orientation « objective », c'est-à-dire une orientation effectuée en fonction des capacités et excluant toute autre barrière.

Vu l'importance, l'utilité et la finalité générale des sciences humaines, que la commission juge indispensable à la formation intellectuelle et civique de la jeunesse, il semble psychologiquement et socialement nécessaire qu'elles soient enregistrées à tous les élèves et qu'en particulier elles figurent toutes,

d'une manière importante, dans le « tronc commun ».

Tous les professeurs de sciences humaines, celui d'histoire, de géographie, de sciences économiques et sociales devraient participer à cette formation générale des élèves.

Cette participation exige que soit organisée une concertation permanente de ces professeurs et que soit mis en place un « team teaching ». Des contacts réguliers devraient d'autre part avoir lieu avec l'ensemble des professeurs des autres disciplines afin de garantir une véritable interdisciplinarité.

La commission estime que dans la liste des *options*, aussi bien fondamentales que complémentaires, proposées au choix des élèves devrait figurer chacune des disciplines, qui constituent le bloc sciences humaines du tronc commun.

La commission insiste sur l'importance de ces options dont l'objectif est de fournir aux élèves, motivés par l'intérêt de ces domaines d'études, la possibilité d'approfondir leurs connaissances, d'apprendre une méthode de travail spécifique ou bien encore de tenter de trouver une réponse aux problèmes, qu'ils se posent, tout particulièrement dans le domaine de leur orientation.

3. Contenu de l'enseignement des sciences humaines dans le tronc commun

A. *Réflexions méthodologiques*

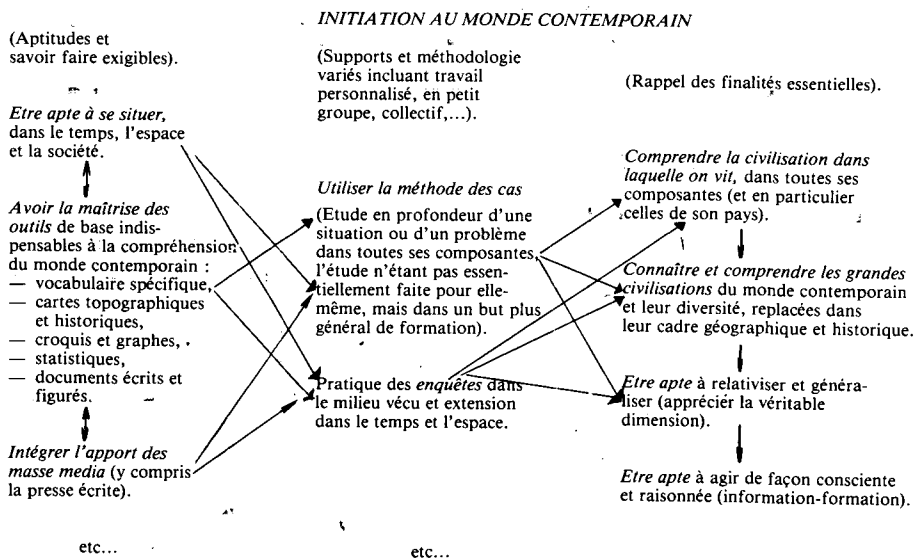
1. Les finalités générales concernant cet enseignement interdisciplinaire ont été soigneusement définies. Il convient donc d'utiliser contenus et méthodes permettant de les réaliser.
2. A cet effet, la manière habituelle de procéder consiste à réunir les spécialistes et responsables de l'enseignement et à rédiger un programme considéré comme cohérent et réaliste dans le cadre des disciplines. Un tel programme peut être linéaire et impératif ou simplement indicatif, mais il est de toute façon une construction faite *a priori* c'est-à-dire sans qu'une expérimentation dans les classes ait pu en démontrer la validité. A la lumière de l'expérience pédagogique, ces programmes sont en général amendés au bout d'un nombre d'années plus ou moins long, mais sont rarement remis en cause d'une façon radicale.
3. Une méthode plus scientifique d'y parvenir pourrait consister :
 - à déterminer dans le cadre des finalités retenues des objectifs précis à faire atteindre par les élèves ;
 - à utiliser ces objectifs comme fil directeur du travail réalisé en classe ;
 - à choisir les supports concrets (contenus historiques, géographiques, économiques, etc...) et les méthodes les plus appropriées à la réalisation des objectifs poursuivis ;
 - à évaluer les résultats obtenus ce qui permet d'infléchir les lignes de force et de préciser à nouveau les objectifs.

Au contraire de ce qui a lieu dans le cadre d'un programme déterminé à l'avance (même si les professeurs sont autorisés à y effectuer des choix), cette seconde méthode de travail que l'on peut appeler la méthode des objectifs, implique une attitude de recherche et évite de retomber dans les ornières d'un programme pré-établi.

B. Exemple de grille d'objectifs

La commission francophone estime que l'élaboration et l'expérimentation des « grilles d'objectifs », mentionnées ci-dessus doivent avoir lieu au niveau national.

Elle croit cependant utile de présenter à *titre d'exemple méthodologique* la grille suivante qui n'a pas d'autre prétention, et n'a pu qu'être trop rapidement élaborée :



4. Méthodes

L'enseignement des sciences humaines ne peut atteindre les objectifs précédemment indiqués sans une *participation active* des élèves. Pour l'entretenir et la stimuler continuellement, le professeur doit *varier* au maximum la nature des activités et donc les méthodes employées. Par exemple :

- tantôt demander aux élèves recherche et réflexion, tantôt pratiquer une intervention largement informative du professeur ;
- changer d'échelle en passant par exemple d'un ensemble ou d'une généralité à un cas précis, concret ;

- partir de documents (écrits, figurés, sonores) ou se fonder sur les résultats d'une enquête menée par les élèves ;
- alterner le travail individuel et le travail en groupe ;
- saisir toutes les occasions de favoriser la communication, le dialogue, l'expression personnelle.

Un rythme très souple doit être donné à cette alternance, permettant de s'adapter aux circonstances, de n'être pas pris par le temps, de ne plus avoir le sentiment d'être sans cesse bousculé par la nécessité impérieuse de voir à fond un programme.

L'appel à l'intuition, l'induction et le recours permanent aux documents qu'exige la méthode active, en s'adaptant à l'âge des élèves et à chaque type d'intelligence favorisent la *personnalisation du travail* et l'éveil de la personnalité. La réalisation de travaux personnels, de recherches sur un sujet choisi librement par les élèves peut donner la mesure de leurs capacités, de leurs intérêts et stimuler leur créativité. Ces méthodes apprennent aux jeunes à travailler autrement qu'avec leur seule mémoire. Elles stimulent leur participation, suscitent le travail en groupe favorisant ainsi la socialisation, et les familiarisent avec le maniement des instruments de travail.

Ces méthodes impliquent :

- l'existence d'une documentation adaptée et préparée par des institutions qualifiées sur le double plan pédagogique et scientifique ;
- un équipement scolaire suffisant, comprenant des locaux spécialisés et dotés du matériel (notamment audio-visuel) nécessaire à l'enseignement des sciences humaines, et un centre de documentation (médiathèque) accessible aux élèves à tout moment ;
- des centres d'étude et d'information pédagogique au plan régional et national, habilités à collaborer avec des institutions ou organismes internationaux propres à fournir un matériel complémentaire ;
- une collaboration ou coordination à tous les niveaux entre les professeurs ;
- un dialogue entre l'enseignement secondaire supérieur d'une part et l'enseignement universitaire et secondaire inférieur d'autre part ;
- une réelle formation des maîtres. Aucune réforme ne peut réussir en profondeur sans l'adhésion de *l'enseignant*. Il faut donc prévoir l'assistance nécessaire pour les enseignants engagés dans la réforme. Les participants constatent que les initiatives de « recyclage » ne suffisent pas et demandent une forme institutionnalisée de perfectionnement professionnel. Pour les futurs enseignants, ils réaffirment une nouvelle fois l'urgente nécessité d'un symposium du Conseil de l'Europe sur la formation initiale (tant universitaire que pédagogique) et continue des professeurs.

EVALUATION

La commission n'a pas eu le temps d'approfondir cette question.

Elle suggère cependant que :



- l'évaluation doit être faite en fonction des objectifs retenus, des contenus utilisés et des méthodes employées ;
- les activités et le travail doivent être évalués en classe, autant que possible, au moment où le travail est réalisé (évaluation continue) ;
- l'évaluation finale (en fin d'année) doit comporter une notation analytique, précédant toute évaluation globale.

DOCUMENT PRÉSENTÉ PAR LA DÉLÉGATION ESPAGNOLE ET ANNEXE AU RAPPORT DU GROUPE FRANCOPHONE (Méthodes)

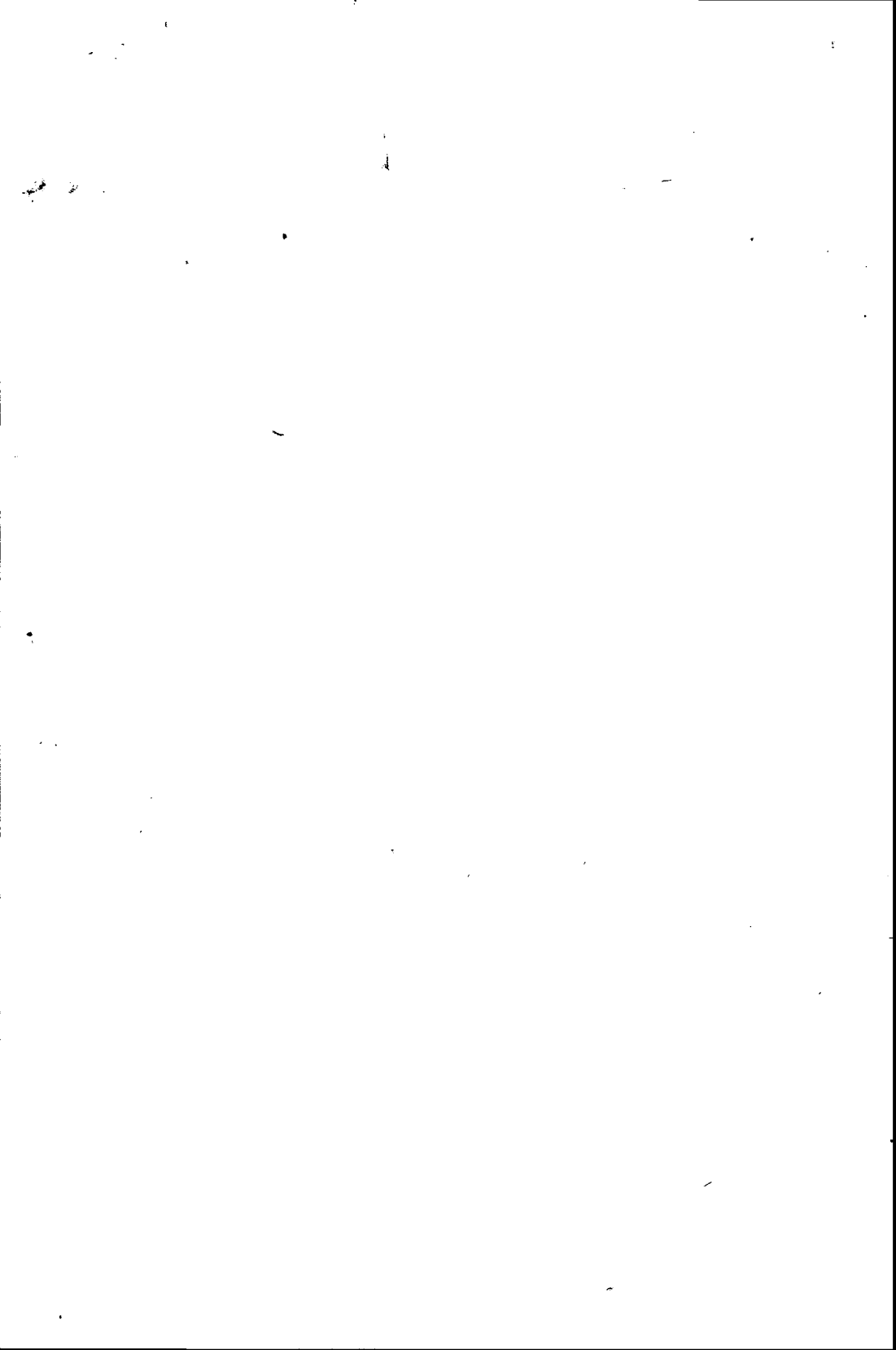
L'enseignement personnalisé

Se développe depuis quatre à cinq ans dans certains écoles privées et dans certaines Universités dépendant du Ministère du Travail un enseignement dit « personnalisé ». En 1972, plusieurs milliers d'enfants, d'adolescents et d'étudiants bénéficient de cette forme d'enseignement qui concerne les études primaires, secondaires et, de façon partielle, certaines études supérieures.

1. Dans cette forme d'enseignement un principe fondamental est que le professeur ne doit jamais faire ce que les élèves peuvent faire eux-mêmes.
2. Quand les élèves sont dans la salle de classe, l'essentiel du travail du professeur n'est pas de faire cours, mais d'observer le travail des élèves et d'aider ces derniers quand cela est nécessaire ; l'aide étant apportée, soit à un groupe d'élèves, soit à un élève.
3. Le professeur consacre une grande partie de son temps à préparer, à organiser, à *programmer* le travail des élèves et à mettre à leur disposition ou à leur portée le « matériel » (documents, manuels, dictionnaires, questionnaires, fiches, etc...) nécessaire à ce travail.
4. De ce fait l'élève connaît parfaitement les objectifs, les thèmes, etc... de son travail car la programmation mentionnée ci-dessus, à laquelle il a éventuellement participé, est portée à la connaissance de tous. Elle concerne habituellement les quinze prochains jours de classe.
5. L'élève n'utilise pas *un* manuel : on lui indique par l'intermédiaire de *fiches* ce qu'il doit faire, où il peut se procurer la documentation, etc... Cette façon de travailler concerne autant les disciplines « obligatoires » que celles ayant fait l'objet d'option.
6. L'élève travaille seul ou en petit groupe (5 à 7 élèves).
7. A la fin du travail personnel ou en petit groupe, les élèves se réunissent avec le professeur pour une mise en commun de ce qu'ils ont fait, des conclusions auxquelles ils ont abouti, des méthodes de travail employées, etc... Ces mises en commun réunissent une vingtaine d'élèves.
8. Ce type d'enseignement met davantage l'accent, on le constate, sur la coopération (entre élèves) que sur la compétition.
9. La généralisation de la notation continue (depuis le 22 août 1970) a évidemment été favorable à cet enseignement.
- 10.— Les enseignants comme les élèves paraissent très satisfaits de ce type

d'enseignement.

- La motivation, l'intérêt des élèves pour leur travail, l'acquisition de méthodes de travail (personnel ou en groupe), l'acquisition d'attitudes favorables à l'éducation permanente constituent les grands atouts de ce système.
- L'objection faite par certains est que le rythme du travail est plus lent que dans l'enseignement traditionnel.



INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

A PROPOS DE...

UYTTEBROUCK, André, *Le gouvernement du duché de Brabant au Moyen Age (1355-1420)*, 2 vol., Publications de la Faculté de Philosophie et Lettres, LIX, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1975.

Le but essentiel de cette thèse est d'étudier le Conseil ducal de Brabant de 1355 à 1430, mais ce travail imposait de le situer dans son contexte, c'est-à-dire dans toute l'administration ducale et dans les circonstances politiques qui rendent compte de son évolution. L'ouvrage se divise en trois parties : la « fonction ducale », le conseil ducal, le comportement des sujets à l'égard de l'administration brabançonne.

Le duché de Brabant n'a pas d'unité. Il est constitué de propriétés du prince érigées un moment en duché de Lotharingie et qui ont conservé le droit de s'intituler duché de Brabant. Celui-ci se définit donc par la personne du prince et non à partir d'un territoire déterminé.

Gouverné par une femme âgée et frappée dans sa vie familiale, puis par trois princes dont le règne fut court et, pour les deux derniers, dont la jeunesse fut un obstacle à l'autorité, le duché de Brabant vit s'accroître pendant la période considérée l'influence des hauts officiers et des représentants du pays.

Les principautés et seigneuries héréditaires des ducs de Brabant comprenaient le Brabant, le Limbourg et les terres d'Outre-Meuse. Certaines furent perdues momentanément ou définitivement, d'autres firent l'objet d'engagements et échappèrent parfois fort longtemps à l'administration ducale. A cela s'ajoutaient les principautés et seigneuries associées au Brabant par union personnelle (Luxembourg, Hainaut, Hollande, Zélande, Frise,...) à titre temporaire et les douaires de Jeanne de Brabant et de Jacqueline de Bavière.

Grand propriétaire foncier, seigneur haut-justicier, détenteur de droits régaliens, suzerain, avoué, seigneur éminent, garant de la paix publique, le duc exerçait les prérogatives de l'Etat en matière militaire et fiscale sous la suzeraineté théorique de l'empereur. Le pouvoir, il faut le noter, est lié à sa personne. Si le duc avait le droit de choisir son successeur — car il n'y avait pas de règle de succession — il devait tenir compte de l'empereur et surtout de ses sujets dont les circonstances ont favorisés l'influence. Le duc était entouré d'institutions qui l'aidaient à administrer le Brabant. Dans l'hôtel, issu de la *curia ducis*, il faut distinguer les services domestiques des services d'intérêt général. Les premiers s'occupaient du gîte, de l'habillement et de l'alimentation du duc et de la cour, des transports et des services généraux. Les seconds, les clercs de la chancellerie, les messagers, les conseillers,... avaient des charges politiques et comptables. Les principaux officiers du duc de Brabant, le maréchal, le sénéchal et le receveur de Brabant, sont directement issus de l'hôtel ducal et sont restés attachés d'une certaine manière. Le premier est l'officier supérieur de justice, le second dont la fonction disparaîtra vers 1370 est l'officier militaire supérieur, le troisième, le principal officier du pays, a vu ses pouvoirs s'étendre en même temps que la surveillance qui pesait sur lui.

La cour féodale, issue de la *curia ducis*, s'occupait du transfert et du relief des fiefs. Le conseil ducal a la même origine. Il conserva sa forme traditionnelle jusqu'en 1404. Antoine de Bourgogne tenta d'y organiser deux sections, la Chambre des comptes dont l'influence s'atténua, et la Chambre du conseil dont la gestion fut difficile. Sous Jean IV le contrôle des Etats se fit de plus en plus étroit. Le conseil ducal était principalement composé de nobles, grands seigneurs et parfois petits hobereaux, mais aussi d'ecclésiastiques, de légistes et autres universitaires, de bourgeois, et rarement d'étrangers. C'était le prince qui nommait les conseillers mais il y avait parmi la haute noblesse une hérédité de fait. La durée de leurs fonctions était fort variable, leur assiduité également. Les rétributions variaient et étaient fonction du niveau social. En gros, le conseil aidait le duc en tous les domaines, sauf en matière féodale qui relevait de la cour féodale. Le prince n'était pas tenu de prendre son avis mais aucune décision n'était arrêtée sans qu'il fût consulté. De ce fait les conseillers s'engageaient à le défendre devant les Etats. Le duc pouvait leur déléguer des pouvoirs. Ils s'occupaient de la décision politique, du respect de la justice, des questions domaniales, de la surveillance des villes et franchises dont le duc était seigneur, de la protection des institutions religieuses et de la politique étrangère. Ils surveillaient le receveur de Brabant et l'état des finances ducales, l'hôtel ducal, intervenaient dans la domination et la surveillance des officiers ducaux, étaient l'intermédiaire entre le duc et les Etats. Un certain nombre de causes pouvaient être évoquées devant le conseil et des arbitrages lui être réservés. Il resta longtemps un organisme relativement inorganisé, sans règle précise quant à sa composition, sa compétence qui s'étendit momentanément aux principautés unies personnellement au Brabant.

La chambre des comptes de Bruxelles fut un corps d'experts-comptables en marge du conseil chargé d'exercer le contrôle financier des officiers ducaux. Son rôle, un moment réduit, se développa avant et sous le gouvernement de Philippe le Bon. Tant que Jean IV a séjourné en Brabant, la Chambre du conseil ne s'est jamais réellement réunie mais, dès 1418-1420, son existence devint effective et elle reçut une organisation précise. Composée du drossard, du chancelier et de quelques autres conseillers résidents, elle fut chargée de l'administration du duché. Elle est à l'origine du Souverain Conseil de Brabant.

Les Etats de Brabant jouèrent un rôle important dans la vie du duché. Les villes, surtout Louvain, Bruxelles et Anvers, y exerçaient une influence considérable. Ils étaient moins formellement structurés et plus actifs qu'on ne l'a cru jusqu'ici. Ils profitèrent de diverses circonstances (défaite de Baesweiler, difficultés financières d'Antoine de Bourgogne, de Jean IV et de Philippe de Saint-Pol, minorités de ces deux derniers et crises de succession) pour étendre leur pouvoir aux dépens du prince et au profit de la haute noblesse et des grandes villes. Le contrôle des Etats sur le pouvoir ducal se faisait par le Conseil de Cortenberg, des enquêtes administratives, la surveillance des finances princières et du conseil ducal, en faisant prévaloir le principe de la responsabilité des officiers et conseillers princiers devant les Etats. Philippe le Bon mettra fin à cette influence.

Cette thèse brillante est fondée sur l'examen critique d'une masse d'archives très considérable. Elle s'attache non seulement aux structures des institutions

brabançonnnes à la fin du XIVe et au début du XVe siècle, mais aussi à leur vie, leur évolution, aux personnages qui les faisaient fonctionner. Quelque trois cents pages d'annexes sont consacrées à des notices biographiques des conseillers ducaux et à des listes chronologiques par périodes des conseillers et officiers ducaux. Ces nomenclatures étaient indispensables car les institutions ont été profondément marquées par l'évolution dynastique et politique heurtée que le Brabant a connu pendant ces trois quarts de siècle. Cet ouvrage, indispensable à tous les professeurs brabançons, et aux autres, est à ranger à côté de ceux de Mlle M. Martens sur *L'administration du domaine ducal en Brabant au Moyen Age*, de Ch. Kerremans sur *Les circonscriptions judiciaires et administratives du Brabant avant 1406*, et de H. Laurent et F. Quicke sur *L'accession de la maison de Bourgogne en Brabant et en Limbourg*. La riche bibliographie qu'il contient rendra de grands services à ceux qui sont amenés à traiter de l'histoire politique, institutionnelle et sociale de nos principautés au bas Moyen Age. Les nombreuses mises au point nuancées et ouvertes sur la recherche à entreprendre permettent à chacun de prendre connaissance des importants travaux qui ont été accomplis depuis deux ou trois décennies et des limites à leur assigner. Un ouvrage d'érudition sans doute, mais clair, ordonné, aisément consultable, qui rendra de grands services.

J. Du.

NOTES ET GLANURES

AMÉRIQUE

BERENGER J., DURAND Y., MEYER J., *Pionniers et colons en Amérique du Nord*, coll. « U prisme », Paris, Colin, 1974.

Les succès remportés au front du défrichage par les nouvelles sciences historiques commencent à dépasser le stade du laboratoire pour se traduire dans des œuvres de grande vulgarisation. Celle-ci en est une de la meilleure veine. Nous y trouvons trois siècles de colonisation européenne issue du Nord-Ouest de notre continent, de France un peu, d'Angleterre beaucoup, sans oublier les Pays-Bas au sens ancien, les pays scandinaves. Les antécédents médiévaux restituent une humanité peau-rouge issue de deux foyers culturels : celui des *Pueblos* du Sud-Ouest et celui des *moundbuilders* du Sud-Est. Au Nord, les Esquimaux dont les genres de vie déteignent sur les populations de la forêt tempérée froide. Entre ces régions un processus de désertification entraîne la décadence des populations amérindiennes, favorable aux immigrants. Les premiers, les *Vikings* disparaissent sapés par les épidémies et l'abandon. Il en reste les fabulations et les utopies, nourriture des explorateurs des temps modernes. Nous découvrons ici les navigateurs franco-anglais ou apparentés : John Jay, Giovanni Caboto, Giovanni Verrazano, Jean Angot, à côté des Normands, des Bretons, des Portugais amateurs de *bakeljau* (cabillaud), avec leurs techniques de navigation progressivement améliorées. Les échecs dus aux rigueurs climatiques, les déceptions (« faux comme un diamant du Canada »), les raisons politiques, sociales et autres des migrations sont ensuite détaillées tant pour la France que pour l'Angleterre, l'essor de la pêche et de la traite des fourrures, la dynamique du « stockfish » encouragée par les souverains anglais et base d'un commerce triangulaire avec l'Espagne et le Portugal. Autant de ressorts préparant l'afflux des XVII^e et XVIII^e siècles dont les étapes sont décrites point par point avec les techniques de colonisation, les statuts sociaux, les développements économiques, les institutions « révolutionnaires », les conflits entre colons, entre Iroquois et autres indiens, entre colons et indiens. Le peuplement britannique atteint 466.000 en 1720 contre 20.000 Français, déséquilibre fatal par la suite. A lire absolument !

R.V.S.

DUCHAC, René, *La sociologie des migrations aux Etats-Unis*, coll. « Société, Mouvements sociaux et idéologie », 1^{re} série, Etudes XV, Paris-La Haye, Mouton, 1974.

Pour tout qui s'occupe de croissance urbaine et de mouvement de population, cet ouvrage deviendra un instrument utile de référence dans la mesure où il s'engage dans une étude des migrations interurbaines et intra-urbaines, matière peu frayée en Europe. Il ne s'agit donc pas ici d'une étude globale des mouvements d'immigration, mais de problèmes de migration interne liés à la visibilité de ce phénomène aux USA.

Le *credo* américain du *melting pot* débouchant sur l'*american way of life* relève de l'*american dream*. Le « racisme » américain a des composantes complexes où le critère de race joue finalement peu. Depuis ses origines jusqu'à aujourd'hui, la société américaine engendre simultanément une idéologie égalitaire très proche de l'humanisme rationaliste de la Philosophie des Lumières, et une pratique discriminante, ultérieurement érigée en doctrine à fondement religieux, biologique ou psychologique selon les époques, et prenant argument de la constatation de l'inégalité des réussites, interprétées comme inégalité des aptitudes ou des mérites. L'organisation sociale américaine est ségrégative dans son fondement et ses finalités permanentes, le cas des Noirs représente seulement un paroxysme.

L'ouvrage illustre les oppositions méthodologiques entre les écoles américaines étudiant ces questions, la complexité des influences culturelles, économiques, politiques qui agissent sur les processus migratoires, la caducité du *credo* évoqué ci-dessus auquel se substitue la réalité d'un pluralisme culturel de plus en plus net.

R.V.S.

FARB, P., *Les Indiens, Essai sur l'évolution des sociétés humaines*, Paris, Le Seuil, 1972.

L'auteur, anthropologue américain, se penche sur le problème de l'évolution des sociétés humaines en Amérique du Nord. Il retrace l'évolution de certaines peuplades indiennes dont la civilisation combine des aspects fort divers et des emprunts nombreux. Afin d'approcher ce problème, l'anthropologue a eu recours à de très nombreux travaux et de multiples enquêtes anthropologiques concernant les Indiens (documentation iconographique, gravures, photos du XIX^e siècle, peintures rupestres, etc...) ainsi qu'à des rapports d'explorateurs, de missionnaires, etc. ayant été en contact avec les Peaux-Rouges.

Il examine les peuples en fonction du groupement social et distingue *grosso modo* quatre stades fondamentaux : la bande, la tribu, la chefferie et l'Etat. L'évolution culturelle ne semble pas suivre un rythme obligatoire. Par exemple, certains peuples sont agriculteurs de plaine au XVI^e siècle, mais l'introduction du cheval par les Espagnols les transforme en chasseurs.

L'ouvrage se lit aisément et comprend de très nombreux renseignements concernant les populations indiennes des Etats-Unis. Il pourra être utile au niveau des quatre dernières années de l'Enseignement secondaire rénové.

P.B.

JACQUIN, Philippe, *Histoire des Indiens d'Amérique du Nord*, coll. « Bibliothèque historique », Paris, Prayot, 1976.

Serait-il encore besoin d'une preuve de la subjectivité de l'histoire enseignée que nous la découvririons dans cet ouvrage par lequel l'auteur tente de remettre à une plus juste place les premiers occupants de l'Amérique du Nord. L'épopée du *Western* dont nos écrans maintiennent l'intoxication est ici réduite à ses véritables dimensions. Les héros de la *Civil War*, les généraux Sherman, Custer, Sheridan, inventeur de la formule : « Les seuls Indiens bons que j'aie jamais vus étaient morts » retrouvent leur rang de représentants d'un ordre occidental conquérant, impitoyable, serviteur d'une société avide de profit face à des peuples traqués, déracinés, emportés dans la ronde infernale de la survie dont ils ne peuvent que sortir perdants.

On regrettera le caractère peu scientifique de cet ouvrage surtout préoccupé de vulgarisation. La synthèse qu'il rassemble aidera néanmoins à mieux comprendre le processus de dégradation matérielle et morale des Peaux-Rouges, trompés, pourchassés, exterminés avec une persévérance qui n'a d'égale que la peur qu'ils inspirent alors qu'ils ne font que défendre un patrimoine qu'ils sont disposés à paratager équitablement comme en témoignent les centaines de traités acceptés par eux et bientôt trahis, généralement par les colons. Affrontement de deux cultures, celle ambitieuse des nouveaux venus, celle parcimonieuse des premiers occupants ; celle du progrès érigé en dogme, celle de l'équilibre attachée à communier avec la nature non à la dominer ; celle de l'asservissement de l'homme au profit, celle du respect des valeurs humaines. Bien des pratiques dénoncées comme horreurs inspirées des Indiens ont été de fait dictées par les Occidentaux, à commencer par celle du scalp, témoi-

gnage nécessaire au paiement de la prime promise à qui abattait un Indien.

On prendra intérêt aux descriptions archéologiques, aux détails de la vie quotidienne des divers types de cultures indiennes et de structures sociales. Une bibliographie, un lexique, des listes de dates et de noms de peuples complètent cet ouvrage dont la lecture aidera à nuancer bien des convictions solidement établies.

R.V.S.

LACOUR-GAYET, Robert, *Histoire des Etats-Unis, des origines à la fin de la guerre civile*, coll. « Les grandes études historiques », Paris, Fayard, 1976.

Les matériaux réunis pour rédiger cette première partie de l'histoire des Etats-Unis sont le résultat d'orientations de recherche que l'auteur, — qui a fait plusieurs séjours aux Etats-Unis en tant qu'attaché financier à l'ambassade de France et professeur d'histoire, — a reçues des spécialistes de l'histoire américaine.

Le récit n'a pas l'ambition d'innover mais de présenter les faits, de montrer comment l'*homo americanus* d'abord, le *civis americanus* ensuite s'est formé, quelle est sa mentalité.

Des premiers congrès continentaux à la guerre civile, en passant par la Déclaration d'indépendance, — avec ses idées de liberté, d'égalité, de bonheur mais qui accepte la traite des Noirs, — la Constitution américaine, — inspirée de Locke et de Montesquieu, — ses amendements, nous sommes donc amenés à parcourir l'histoire d'un peuple nouveau, à saisir ses caractéristiques économiques, sociales, politiques, religieuses et leurs interactions, à nous remémorer les différences entre le Nord, le Sud et l'Ouest, le recul de la *frontier*, le problème de l'esclavage, la formation des partis, etc.

De nombreux portraits, de ceux des « Pères fondateurs » à ceux de Lincoln et de Lee, entrecoupent le récit, montrent l'interaction entre les hommes et les faits.

Le problème indien est évoqué : l'auteur souligne la différence de sens que prend l'expression « propriété de la terre » pour un Indien et pour un Blanc mais il s'intéresse peu à l'histoire des Indiens, — ce qui est peu plausible puisqu'il veut cerner l'évolution de l'*homme américain*.

Une table des matières analytiques, une chronologie, une liste de présidents, un lexique, une bibliographie complètent judicieusement le livre. Un index fait de celui-ci un instrument de

travail commode.

Nous attendons donc avec intérêt le sortie du second volume.

M.H.

MANCERON, Claude, *Les Hommes de la Liberté*, t. 2 ; *Le Vent d'Amérique (1778-1782)*, Paris, R. Laffont, 1974.

Nous avons dit dans une précédente recension ce que nous inspirait le type d'ouvrage auquel appartient cette série de volumes. Retenons ici spécialement la qualité de la compilation. L'insurrection américaine est ici principalement représentée, non sans bonheur lorsqu'elle nous éclaire sur le caractère précaire, aléatoire de l'entreprise ou sur les intrigues dont les effets décourageant souvent les initiatives les plus heureuses ou désarment les compétences les plus affirmées. Si les amours séniles de Manon Phlipon, future Madame Roland, nous intéressent peu, ou les déboires conjugaux du comte de Mirabeau, plus original est l'accent mis sur la révolte de Tupac Amaru, l'inspirateur des modernes *Tupamaros*. Comme quoi la révolution est toujours en branle.

A l'actif de cette initiative vulgarisatrice, saluons le désir d'embrasser à travers les figures de l'histoire traditionnelle l'image d'une société dont l'histoire nouvelle tente d'établir les contours. Un regret, qu'elle ne réussisse pas mieux à pénétrer au sein de la masse elle-même dont la société est faite. On l'oublie trop souvent !

R.V.S.

MANCHESTER, William, *La splendeur et le rêve*, t. 1 : *L'Amérique de Roosevelt (1932-1950)*, coll. « Notre Epoque », Paris, Laffont, 1976.

Si le livre d'histoire se reconnaît à la lourdeur de son appareil de notes et de références, cet ouvrage n'est pas un livre d'histoire. Son auteur, journaliste, donne cependant à cette période cruciale de l'histoire interne des Etats-Unis d'Amérique du Nord un relief que pourraient lui envier bien des historiens en quête de lecteurs. On peut lui reprocher de ne mentionner aucune source avec précision. Les journaux constituent apparemment l'essentiel de sa documentation. Il excelle par contre à camper une situation et à définir un climat. Pour les Européens que nous sommes, informés des U.S.A. par les démarches de sa politique étrangère, se découvriront les coulisses de l'exploit qui mena les G.I. sur les divers théâtres de la

Seconde Guerre mondiale. Le Pacifique apparaît nettement plus important aux yeux de l'auteur que le reste du monde. Peut-être parce qu'il y a combattu personnellement.

F.D. Roosevelt est certes la figure centrale de ce récit qui se lit comme un roman. Il voisine avec les grandes figures de l'histoire américaine de D. McArthur à Henri S. Truman en passant par tous les grands noms de la politique et de la vie militaire, économique et sociale du pays. Le peuple est toujours présent à travers ses réactions, depuis la *Bonus expeditionary force* qui marque en 1932, l'été du désespoir, les derniers mois de l'administration républicaine de H. Hoover et la première campagne électorale du candidat démocrate F.D.R. Celui-ci est décrit dans tous les aspects de son comportement tant public que privé, entre son épouse Eleanor et sa secrétaire... et amie Lucy, surmontant les obstacles de la maladie et les embûches de ses adversaires dont les arguments ne reculent pas devant la calomnie la plus basse. Bel exemple de ténacité que celui qui doit affronter les adeptes du libéralisme économique nous donne sans dissimuler les erreurs et les faiblesses, ni les aléas du cheminement d'une politique tiraillée entre des forces aussi puissantes que le grand patronat capitaliste et les syndicats de combat, la Cour suprême à qui sont suspectes les mesures économiques et surtout sociales préconisées par le *New Deal*, comme seront désignés plus tard à la vindicte publique bon nombre de rooseveltiens dans le cadre de la « chasse aux sorcières » déclenchée par le sénateur républicain McCarthy que l'auteur dénonce avec force encore qu'il accuse Alger Hiss pour ses activités pro-communistes et qu'il dénonce les époux Rosenberg d'avoir livré à Moscou le secret de la bombe A.

Certes bien des points sont imprécis et l'information approximative lorsqu'il s'agit de pays étrangers, mais c'est par l'accumulation de détails suivis parfois heure par heure ou au jour le jour qu'il caractérise les grands moments de la vie américaine qu'il décrit en même temps avec une perception très sûre de son originalité.

Un livre à lire.

R.V.S.

NOUAILLAT, Y.-H., *Les Etats-Unis 1898-1933, l'avènement d'une puissance mondiale*, Paris, Richelieu, 1973.

L'auteur présente l'histoire des Etats-Unis depuis l'extrême fin du XIXe siècle jusqu'à la veille de la Deuxième Guerre mondiale. Le XIXe siècle est essentiellement tourné vers la

conquête de l'ouest, le recul de la Frontière et l'occupation de ces vastes territoires. La fin du siècle marque le début de l'accélération de l'industrialisation. Quittant l'isolationnisme où ils s'étaient confinés, les Etats-Unis partent en guerre contre l'Espagne dans l'île de Cuba. Désormais l'impérialisme américain est une réalité avec laquelle il convient de compter. L'auteur relate les divers événements de cette conquête ainsi que la formation de cette société dynamique, tournée vers le risque et dont les grands capitaines d'industrie ont fait rêver l'Europe : Rockefeller, Carnegie... L'intervention des Etats-Unis dans la Première Guerre mondiale est déterminante. La crise de 1929-1933 met fin à une période de formation intérieure et d'affirmation extérieure. L'ouvrage est illustré de caricatures et de photographies contemporaines des événements évoqués. Il servira très aisément aux professeurs d'histoire mais sera également consulté sans grandes difficultés par les élèves des classes terminales en tant qu'ouvrage de référence.

P.B.

TROTIGNON, Y., *Le XXe siècle américain*, coll. « Bordas études Histoire », Paris, Bordas, 1974.

L'ouvrage constitue une présentation de la réussite exceptionnelle des U.S.A., de 1894 à 1970. Il s'articule en trois périodes et envisage les aspects économiques, historiques et géographiques de l'ensemble des Etats-Unis ainsi que ses rapports avec le monde.

De 1894 à 1929, la Jeune Amérique a réglé ses problèmes de peuplement et de conquête de l'ouest de même que la mise en valeur de ses terres, mais elle reste fermée à l'influence extérieure et préfère s'enfermer dans le continent américain et se tenir à l'écart du monde, surtout de l'Europe. La Première Guerre mondiale suscite, après 1919, un retour à l'isolationnisme, une prospérité extraordinaire mais trompeuse qui aboutira à la crise de 1929. Celle-ci révèle le lien étroit qui désormais lie les Etats-Unis au reste du monde.

La période de 1930 à 1970 voit les Etats-Unis chercher une solution aux problèmes de la crise par l'intervention grandissante de l'Etat dans un pays considéré comme le haut lieu et le bastion du libéralisme. La guerre mondiale de 1940-45 renforce la puissance américaine et en fait la première puissance du monde, modèle admiré ou rejeté et dont l'influence est considérable dans le monde entier tant du point de vue des structures politiques que de l'art et de la conception de la vie.

Après 1970, les difficultés naissent ou ressurgissent : le dynamisme américain paraît en perte de vitesse et de nombreux problèmes intérieurs et extérieurs se développent. L'Amérique est-elle toujours un modèle, un guide, un maître après trois quarts de siècle d'hégémonie ?

Ce volume destiné aux étudiants vise à expliciter des notions en matière économique et monétaire notamment. Il est essentiellement un ouvrage économique mais ces notions sont envisagées sous l'angle historique, c'est-à-dire sous l'angle évolutif. Il contient nombre de cartes, de graphiques et de schémas. Très clairement présenté, voici un ouvrage des plus utiles pour aborder les problèmes de notre temps. Il rendra de grands services aux professeurs et aux étudiants.

P.B.

GRÈCE

DUCAT, Jean, *Le mépris des Hilotes*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, p. 1451-1464, Paris, Colin, 1974.

Les hilotes sont aussi nécessaires que les *homoioi* au fonctionnement de la cité spartiate. La tradition veut que le comportement des seconds à l'égard des premiers soit signe de crainte. On peut supposer que ce soit plutôt signe de mépris. Une forme spéciale de mépris cependant car les guerriers dans l'*oikos* ne méprisent pas le serviteur. Il s'agirait plutôt de l'affirmation rituelle de la stratification sociale. Les pratiques signalées par les auteurs : aspect vestimentaire, dérision, fustigation, mise à mort opposant les deux castes sont contradictoires avec l'attitude à certains égards infiniment libérale des Egaux qu'atteste la perméabilité réelle entre le statut d'hilote et celui de citoyen.

Issues d'un fond ancestral, réactivées par Lycurgue à un moment où la cité est à la recherche d'un équilibre désormais figé, ces pratiques peuvent être déchiffrées à la lumière de l'ethnologie.

Coiffé de peau de chien, l'hilote est l'animal domestique opposé à l'homme-loup que constitue le *crypte* dans le cadre de l'initiation civique. Ivre et grotesque, l'hilote subit les plaisanteries des jeunes Egaux lors de certains repas communautaires ; il peut se pénétrer ainsi de son humilité. Les coups de bâton et la mise à mort sont le signe de la subordination. Le but

n'est pas pratique, mais magique dans le cadre de la réaffirmation de la norme, qu'il s'agisse de l'hilote « trop fort » ou de celui qui tombe sous le poignard de l'impétrant en quête d'initiation lors des *crypties*.

Ainsi le mépris affiché envers l'hilote est une forme de langage rappelant la nécessaire hiérarchie sociale dans un Etat où les guerriers dépendent essentiellement des agriculteurs, dans une société où les gestes n'ont pas encore été remplacés par des mots.

R.V.S.

FAURE, Paul, *La vie quotidienne en Grèce au temps de la guerre de Troie (1250 avant Jésus-Christ)*, Paris, Hachette, 1975.

Dans le compte rendu qu'il consacrait dans *L'Antiquité classique*, t. XLII, 1973, pp. 711-712 à *La vie quotidienne en Crète au temps de Minos*, 1973, de M. P. Faure, M. Charles Delvoye formulait le vœu qu'il se rencontre un savant français pour ressusciter avec autant de vigueur et d'imagination la vie quotidienne de la Grèce mycénienne. Voilà donc son vœu exaucé et grâce à M. P. Faure lui-même !

Dans l'introduction de son nouvel ouvrage, l'auteur présente une synthèse du problème des sources. On y lit notamment un remarquable résumé de l'histoire des grandes découvertes archéologiques intéressant l'époque étudiée, depuis Henri Schliemann jusqu'aux écoles modernes, et le récit de l'aventure du décryptage du linéaire B. A ce propos il faut souligner le fait que ce n'est pas un des moindres intérêts de l'ouvrage que les constantes références à cette source toute nouvelle et si riche. L'auteur, qui est professeur de grec mycénien, cite abondamment les tablettes mycéniennes, indiquant chaque fois la provenance et les références exactes, de sorte que l'ouvrage constitue pour ainsi dire aussi un recueil de textes et documents, où pourront puiser les professeurs pour leurs cours sur la Grèce ancienne.

Après nous avoir fait survoler (Ch. I : Le monde et l'homme) le pays grec et ses habitants (on peut se demander s'il n'est pas un peu aléatoire d'essayer, comme le fait l'auteur, de reconstituer la psychologie des gens du XIII^e s. av. J.-C., en se fondant sur l'observation des habitants actuels de ces régions), M. P. Faure nous emmène dans les citadelles (Ch. II : Gens des repaires), décrit les métiers, les techniques. Le chapitre III (Gens de la guerre) est consacré à l'organisation militaire, aux guerriers, à leur armement (importance du char de combat) ; le ch. IV nous montre la vie des « Gens de la terre », le ch. V des « Gens de la mer ».

Cette énumération, forcément assez sèche, ne peut évidemment faire ressortir l'extraordinaire richesse d'informations que contient le livre. Complétant une abondante documentation sur les *realia* classée en chapitres et nombreux sous-titres, s'y trouvent aussi développées des vues extrêmement perspicaces et des hypothèses prudentes sur divers aspects de la civilisation mycénienne. A mesure qu'on avance dans la lecture on voit se préciser l'organisation sociale (qui ne semble pas reproduire la tripartition fonctionnelle des sociétés indo-européennes. Celle-ci est probablement toute théorique. Notons ici que cela semble être aussi le point de vue de M. Georges Dumézil dans ses dernières publications), l'organisation politique et le système économique (royautés centralisées et bureaucratiques qui contrôlent et organisent minutieusement toutes les activités des citoyens). La place des dieux (« qui ne sont pas les dieux de quelque chose, mais de quelqu'un »), les facteurs qui favoriseraient la naissance d'une certaine culture (l'auteur ne la fait-il pas trop étroitement découler des activités guerrières ?), les causes de la destruction vers -1200 de toute cette civilisation (de l'avis de l'auteur, il n'y a certainement pas de cause unique, mais la plus déterminante pourrait devoir être cherchée à l'intérieur du système), voilà aussi quelques grandes questions abordées.

La bibliographie est étendue et mentionne les publications les plus récentes. Cet ouvrage remarquable, rédigé dans une langue alerte, est désormais indispensable aux professeurs d'histoire ancienne et aux philologues qui expliquent Homère dans leurs classes. Il ornera aussi très utilement les bibliothèques des classes supérieures.

R. Du.

SCHNAPP, Annie, *Les « siècles obscurs » de la Grèce*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, pp. 1465-1474, Paris, Colin, 1974.

On a attribué la fin du monde mycénien au XII^e siècle à des désastres climatiques dont l'apparition de la fibule, donc du manteau drapé serait un témoignage. Cela explique peu l'insécurité attestée par les constructions cyclopéennes. Il est certain que la densité de la population tombe et que celle-ci se concentre sur quelques points dont les traits culturels restent purement mycéniens. Si le passage de bandes armées est concevable, l'invasion systématique l'est moins. L'argument linguistique selon lequel le dorien serait le dernier en date des dialectes, donc celui des derniers venus, est aujourd'hui tempéré par la reconnaissance de traits de parenté avec le mycénien. Il pourrait

s'agir d'une évolution sur place de certaines formes dialectales.

De 1125 à 1025, les mutations observées dans l'art de la céramique, dans les pratiques funéraires et dans le travail du métal résultent davantage d'influences internes que d'apports extérieurs. Elles attestent surtout du délabrement des relations favorable à la résurgence de pratiques locales anciennes dans une économie en récession. Le remplacement du bronze par le fer n'est pas un progrès mais le résultat de la pénurie de métaux exotiques (cuivre, étain). Les premiers objets de fer sont peu perfectionnés et imitent les modèles précédents.

Après 1025, on assiste à un renouveau annonciateur de la Renaissance grecque du VIII^e siècle. Ainsi, l'hypothèse des invasions, la plus commode, résiste mal à l'examen archéologique. La question reste ouverte.

R. V. S.

ÉCONOMIE

ARNOULD, Maurice-A., *Une estimation des revenus et des dépenses de Philippe-le-Bon en 1445*, dans *Recherches sur l'histoire des finances publiques en Belgique*, t. III, 1973, dans *Acta historica Bruxellensia (Travaux de l'Institut d'Histoire de l'Université libre de Bruxelles)*, pp. 127-219, 4 tabl., 2 graph., Bruxelles, Institut d'Histoire de l'U.L.B., 1974.

L'auteur a déjà publié dans la même collection, t. II, 1970, des *Prolégomènes à l'étude des finances publiques des Pays-Bas espagnols*. Cet article est le sujet de son Séminaire d'histoire moderne à l'Université libre de Bruxelles pendant les années 1971-1972 et 1972-1973.

Après l'avoir situé dans l'évolution de l'administration financière des ducs de Bourgogne, il reconstitue la genèse et le dossier de l'établissement en 1445 de l'état des revenus domaniaux du prince, des charges qu'ils supportaient, et des dépenses générales de l'administration et de la cour. Il étudie de près l'état particulier établi à partir des comptes rendus des receveurs domaniaux hennuyers. Il conclut à la valeur de l'état aussi bien des recettes que des dépenses élaboré par les officiers des finances bourguignons. Il note au passage que l'héritage de Marguerite de Male et de Philippe le Hardi représentait 55 à 60 % des revenus généraux du Grand Duc d'Occident, ce qui n'est pas sans importance.

Pour estimer les revenus globaux, il faut y ajouter les profits de justice, le produit des aides, qui sont toujours extraordinaires, et tenir compte du recours possible et d'ailleurs fréquent de l'emprunt à court et moyen terme. L'auteur estime qu'ils étaient certainement inférieurs aux 900.000 ducats que l'historien vénitien de la fin du X^e siècle Marin Sanudo, suivi par Henri Pirenne et d'autres, lui attribuait.

Les documents étudiés, qui sont édités en d'importantes annexes, témoignent des efforts déployés par les officiers des finances du duc de Bourgogne pour l'engager à modérer ses dépenses, l'engager à vivre de ses revenus domaniaux et à ne recourir à la levée d'aide et à l'emprunt que lors des guerres et des circonstances exceptionnelles. Ils préparent l'ordonnance du 6 août 1446, qui est surtout une ordonnance financière et non, comme on le trouve encore dans certains manuels, l'acte de création du grand conseil ducal.

Cette étude montre bien que non seulement les finances bourguignonnes (l'aide étant fréquemment demandée mais toujours extraordinaire) en étaient encore au stade médiéval, fondées sur les revenus domaniaux et judiciaires, soutenus par l'emprunt à court et moyen terme, mais que, pour la première fois très probablement, était élaboré un tableau des revenus, charges et dépenses, très différent des terriers médiévaux, qui peut servir à évaluer et prévoir les recettes, donc à préparer et mettre en œuvre une politique financière. On s'acheminait donc vers les finances publiques modernes.

J. Du.

CARON, F., *Histoire de l'exploitation d'un grand réseau : la compagnie du chemin de fer du Nord, 1846-1937*, Paris-La Haye, Mouton, 1973.

L'ouvrage est, à peu de chose près, la thèse de doctorat soutenue par l'auteur en 1969 à la Faculté des Lettres de Nanterre. Ce gros volume est consacré à un sujet relativement restreint ; il étudie minutieusement une entreprise : la Compagnie des chemins de fer du Nord, dont la vie est décrite par le menu, dans sa gestion quotidienne. Cette approche locale du phénomène essentiel de l'histoire ferroviaire contribue à enrichir la connaissance de cette activité fondamentale des XIX^e et XX^e siècles.

L'étude retrace l'évolution du chemin de fer, jouet des années 1830, qui est devenu un très puissant moyen de transport en 1937. De 1845 à 1867, le chemin de fer vit une période d'incertitude mais constitue cependant le facteur de

croissance le plus déterminant sous le Second Empire en tant qu'agent d'élargissement des marchés et en favorisant la confrontation des différents producteurs. De 1867 à 1883, cette deuxième période aboutit à la conclusion de différentes conventions qui renforcent le monopole des compagnies tout en leur imposant des charges considérables. Jusqu'en 1914, l'exploitation du réseau s'intensifie de plus en plus mais les revenus des actionnaires restent élevés. En 1937, la nationalisation du système ferroviaire, voulue par la Chambre des Députés, est acceptée par les gérants des Compagnies. Elle est l'aboutissement d'une politique déjà défendue à partir du début du siècle.

L'ouvrage est copieusement illustré de graphiques, schémas, diagrammes et cartes. Il est d'un très grand intérêt au niveau du cycle de détermination, pour l'illustration de cette fraction de « l'Histoire de notre Temps ».

P.B.

GRANGE, H., *Les idées de Necker*, Paris, Klincksieck, 1974.

Bien connu comme homme d'État, Necker l'est beaucoup moins comme écrivain : l'essentiel de ses œuvres — 15 volumes publiés en 1821 par Auguste de Staël — n'avait jusqu'à présent fait l'objet d'aucune étude d'ensemble.

De plus, comme il arrive fréquemment à ceux qui ont une vue personnelle, originale, à ceux qui résistent aux classifications, Necker fut en butte non seulement à l'hostilité des partis, mais aussi à une critique sévère, voire injuste, de la plupart des historiens.

Est-ce à dire que M. H. GRANGE entreprend une réhabilitation de Necker ? Certes, non. Mais, le premier, il tente une approche du penseur à travers tous ses écrits, en reprenant systématiquement les idées économiques et sociales, les idées politiques puis les idées religieuses éparpillées dans les différents livres du « banquier genevois ».

Le raisonnement, étayé par des citations nombreuses et parfois peu conformes à l'idée que l'on se faisait du personnage, se poursuit, logiquement, pour reconstituer un système cohérent auquel Necker est resté fidèle malgré les vicissitudes de son époque. Celui-ci, bien sûr, pouvait difficilement prévoir le développement extraordinaire qu'allait connaître l'économie occidentale au XIX^e siècle, mais, arrivé avec rigueur et lucidité à la notion de « lutte des classes », il acquiert de la société préindustrielle qu'il analyse une vision que l'on peut qualifier de « prémarxiste ». On comprend

l'audience que Louis Blanc et Karl Marx lui-même ont accordée à ces développements. Étudiées dans cette optique, l'action et les idées de Necker prennent évidemment un relief inattendu qui renouvelle la connaissance stéréotypée que l'on avait du ministre de Louis XVI.

Et, en même temps, l'ouvrage de M. H. GRANGE projette un éclairage tout nouveau, non seulement sur la Révolution, mais aussi sur toute cette période de mutations qui conduit vers une société nouvelle.

H.B.

KIRSCHNER, Julius, *Les travaux de Raymond de Roover sur la pensée économique des scolastiques*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 30, p. 318-338, Paris, Colin, 1975.

Les économistes font communément remonter à Adam Smith, à Jean B. Say et à David Ricardo les origines de la pensée économique contemporaine. C'est négliger le cheminement lent des idées à travers les siècles. Sur les traces de Joseph SCHUMPETER, *History of economic analysis*, Raymond de ROOVER, *La pensée économique des scolastiques* et autres travaux, démontre que les principales notions de valeur, de monopole-oligopole, d'usure permises ont été mises en lumière par des scolastiques depuis le moyen âge avec Thomas d'Aquin, Bernardin de Sienne, Antonin de Florence. Par l'entremise de Jean Buridan, de Luther, de Francisco de Vitoria, du jésuite Molina ou Léonard Lessus, par l'entremise d'Althusius, de Grotius, de Pufendorf, des physiocrates, ces notions cheminent jusqu'à Adam Smith dont la formation à l'université de Edimbourg recueille toutes ces influences.

Face aux préoccupations matérielles des nurs économistes, il est nécessaire de rappeler les théoriciens à des préoccupations sociales et humaines dont les théologiens, les moralistes et les philosophes se sont fait au cours des âges les portes-paroles.

R.V.S.

MALOWIST, M., *Croissance et régression en Europe, XIV^e-XVII^e siècles*, dans *Cahiers des Annales*, Paris, Colin, 1972.

L'ouvrage est composé d'une série d'articles publiés soit en polonais soit dans des ouvrages

italiens, anglais, allemand, etc. Le titre ne révèle pas entièrement la richesse du contenu ni la matière qui y sera abordée. S'étendant sur une période de trois siècles, les différents articles se penchent sur le commerce de la Baltique et sur son rôle dans la vie économique des pays voisins de ce lac. La zone baltique a certes joué un rôle considérable à certaines époques mais, dans l'ensemble elle accuse cependant un retard certain. Ce n'est qu'aux VIII^e, IX^e et X^e siècles qu'une activité assez considérable se développe dans ces centres urbains.

L'auteur envisage aussi le problème de l'influence du commerce de la Baltique sur les structures économiques et sociales des pays riverains et notamment de la Russie, de la Pologne et pose la question de savoir pourquoi ces pays sont redevenus agricoles au XVI^e siècle. Le processus est lié au sous-développement et au déclin de l'industrie et du commerce extérieur ainsi que du mouvement urbain. La cause en serait à chercher dans les structures socio-économiques locales et dans l'incapacité plus ou moins grande d'adaptation aux phénomènes venus de l'extérieur.

Cet ouvrage, aux facettes fort diverses, permet d'aborder des sujets peu ou rarement étudiés. Ils éclairent l'évolution de régions dont l'histoire nous est peu connue, cette ignorance étant essentiellement due à la rareté des études publiées en français.

P.B.

MITTERAUER, Michael, *La continuité des foires et la naissance des villes*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 28, p. 711-734, Paris, Colin, 1973.

Si certaines foires médiévales remontent incontestablement à des périodes très anciennes voire proto-historiques, il ne semble pas qu'on puisse établir une relation de cause à effet entre elles et la naissance des villes médiévales. Celles-ci tirent généralement leur origine des marchés quotidiens installés à proximité des sièges de l'autorité, lieu de défense, de refuge, de protection, de justice.

La foire de la Pierre-Levée à Poitiers est liée à la présence d'un mégalithe situé en dehors de la ville. Incontestablement d'origine préromaine, elle n'a eu aucun effet sur le développement de la ville de Poitiers proprement dite où un marché permanent était établi à une porte de l'ancienne enceinte romaine.

La présence de foires périodiques à certains endroits plaident davantage pour le maintien d'activités liées à des coutumes religieuses et

commerciales en des endroits abandonnés par leurs anciens occupants. C'est le cas pour les sites de la Tène, de l'époque celtique, romaine, voire médiévale elle-même. Nous sommes loin de la création de villes mais plutôt près de leur disparition. Les lieux consacrés conservent ainsi leur pouvoir attractif très longtemps après la disparition de ceux qui ont présidé à leur installation. Les saints chrétiens remplacent volontiers les divinités celtiques ou romaines. Les dates coïncident avec les anciennes festivités génératrices de pèlerinages ; les appellations d'origine religieuses qui désignent la foire : *feriae*, *messe*, *dult* attestent de l'influence culturelle.

Le *burg* comprend également le marché permanent, les suffixes *burg*, *grod*, *burh*, *var* indiquent autant de toponymes liés au marché permanent. Il ne faut pas pour autant confondre ce marché réglé par le pouvoir avec celui des marchands qui peut être indépendant.

Il n'y a pas succession foire — marché permanent, mais il y a coexistence à partir d'un certain moment et interaction. L'histoire est moins simple qu'on ne le pense mais le poids des traditions est plus lourd qu'on ne le dit.

R.V.S.

La collection Ville et Commerce publie deux essais d'histoire hispano-américaine. Si l'histoire économique de l'Amérique Latine portant sur une comptabilité nationale rétrospective semble relativement aisée à écrire pour les années s'étendant de 1920 à 1970, pour les années antérieures, là où les données statistiques en nombre suffisant manquent d'« ères protostatistiques », là commence vraiment le travail de l'historien. A lui la tâche ingrate et souvent stérile de rassembler de vastes ensembles de données sujettes à graphiques et autres tableaux statistiques :

1. KAPP, Bernard, *Les relations économiques extérieures du Mexique (1821-1911) d'après les sources françaises*, dans *Ville et Commerce*, série A, Thèses et Travaux n° 22, Paris, Klincksieck, 1974.

L'auteur étudie le passage d'une économie de type colonial puis néo-colonial, fondée essentiellement sur l'échange classique de matières premières contre des produits industriels, vers la constitution d'une économie nationale par l'industrialisation progressive du pays. L'accent est mis évidemment sur la France mais l'inqérêt est aussi centré sur les rapports avec les Etats-Unis et l'Angleterre, analysés à titre de comparaison.

Dans la première moitié du XIXe siècle, le jeu colonial se déroule sans accident de parcours : le Mexique aligne en effet ses exportations sur les besoins en matières premières des grandes puissances industrielles. C'est ainsi que l'on vit par exemple les bois tinctoriaux être remplacés par des bois exotiques : les premiers n'étant plus concurrentiels face aux colorants chimiques de synthèse, les seconds répondant aux besoins des ébénistes occidentaux.

L'arrivée au pouvoir de Porfirio Diaz en 1876 visa à bouleverser ce précieux équilibre. Voulant d'une part créer une économie capitaliste, se rendant compte d'autre part que la bourgeoisie nationale était incapable de souscrire à une telle entreprise, il attira par tous les moyens les capitaux et les hommes d'affaires étrangers dans l'espoir, — qui resta vain —, de susciter dans leur sillage un capitalisme industriel mexicain. Le revenu national augmenta certainement mais seule une partie restreinte de la population en recueillit les avantages.

Pour reprendre l'auteur et en guise de conclusion, retenons que le Mexique fut jusqu'à la fin du XVIIIe siècle une colonie espagnole, qu'il devint colonie indivise du capitalisme occidental au XIXe siècle et que le XXe siècle salue en lui une colonie américaine.

2. HERRORO, Daniel, *Le développement industriel de Medellin (1925-1965)*, *ibidem*.

A travers la ville de Medellin, c'est l'étude d'une bonne partie de l'économie colombienne qui est entreprise dans ce travail.

La chance de Medellin avant tout fut sa position géographique médiane entre les grands ports atlantiques d'importation et les régions plus orientales. Elle servit, en effet, très tôt de relai à un commerce de redistribution d'objets de luxe provenant de l'étranger, commerce qu'elle érigea rapidement en véritable monopole. Autre facteur favorable : l'or. La poudre d'or, monnaie légale jusqu'en 1789, favorisa l'accumulation supplémentaire de capitaux par l'intermédiaire du crédit. Au capital commercial originaire s'ajouta plus tard le capital foncier avec, vers 1875, la pratique des cultures spéculatives comme le café.

Au début de ce siècle, les structures de production se modifient : certains grands négociants se recyclent dans l'industrie et principalement dans la fabrication des textiles. Les causes de cette transformation sont multiples mais de deux groupes. On assiste d'une part à un déclin relatif du commerce : les mines d'or ayant atteint leur apogée en 1890 sont en baisse et doivent faire face à la concurrence

étrangère ; Medellin perd son monopole commercial de fait ; des guerres civiles et des troubles ralentissent le volume des échanges. D'autre part, l'industrialisation est favorablement influencée par la hausse des droits de douane qui pour l'industrie textile rend l'approvisionnement difficile de l'étranger et pousse à la création d'une industrie locale ; Medellin peut mobiliser une énergie électrique importante ; elle jouit de plus d'une main-d'œuvre à bon marché alimentée par une forte natalité et un exode rural non négligeable. Ce dernier fait pousse l'auteur à faire une analyse démographique très détaillée du problème : elle est complétée par l'examen de la production industrielle proprement dite. Tableaux statistiques, bibliographie, orientations pour des recherches ultérieures et calendrier de conjoncture terminent cet ouvrage digne d'intérêt.

J.P.F.

MILIEU RURAL

GOURSAUD, Albert, *La Société rurale traditionnelle en Limousin, Ethnographie et folklore du Haut-Limousin et de la Basse-Marche*, t. 1, coll. « Contributions au folklore des provinces de France », XII, XXI, Paris, Maisonneuse et Larose, 1976.

Cet ouvrage constitue la publication posthume des recherches systématiques menées par un érudit régional pendant près de quarante ans. L'ensemble comportera quatre volumes et abordera tous les domaines habituels du folklore. Le société rurale envisagée ici est celle du XIXe siècle (avant 1914) bien que l'auteur prenne toujours le soin de comparer à la situation actuelle et d'esquisser les évolutions. Ses constatations faites d'après les souvenirs de ses nombreux témoins et étayées par la lecture de nombreux ouvrages régionaux, peuvent aussi se rapporter à des époques plus anciennes parce que dans la région étudiée, les méthodes traditionnelles n'ont été que très lentement abandonnées. Le premier volume est consacré à une présentation historique et géographique de la région, à l'habitat rural et à la vie domestique, à l'organisation sociale et au droit populaire, à l'économie et aux activités rurales. L'information est très riche et mérite de retenir l'attention des professeurs d'histoire à la recherche d'une documentation concrète sur la vie rurale ancienne. Elle porte aussi bien sur les

caractères anthropologiques (taille des conscrits en 1806, par exemple) que sur la dispersion de l'habitat, la construction, le plan et le mobilier des fermes. Des détails précis sont évoqués comme la conservation des aliments, la nature de l'alimentation, l'approvisionnement en eau, l'habillement ou la préparation des terres. Les métiers ruraux disparus sont bien étudiés avec leurs techniques et leurs coutumes : le charron, le maréchal-ferrant, le tisserand, le scieur de long, le potier de terre, ou le raccordeur de faïence. L'animation et les coutumes des marchés agricoles sont reconstitués. L'ancien système des poids et mesures est analysé. L'auteur n'a pas négligé l'étude de la répartition du sol, des modes de faire-valoir, du cheptel ou de la production agricole. Il en va de même pour la vie familiale ou les communautés villageoises.

Cette publication nouvelle a le mérite d'attirer l'attention des professeurs d'histoire ou de sciences sociales sur la nécessité d'utiliser les ouvrages de folklore pour mieux connaître la vie matérielle et les mentalités dans les sociétés traditionnelles ou modernes.

J.P.D.

LE COZ, Jean, *Les réformes agraires*, coll. « Magellan », PUF, Paris, 1974.

Qu'est-ce qu'une réforme agraire ? L'auteur répond dès l'introduction : « La réforme agraire est à la fois, à travers une technologie et, en liaison avec une conception idéologique, modification des rapports de production et aménagement de l'espace ».

Jean Le Coz distingue trois âges agraires : l'âge précapitaliste auquel répond la jacquerie, l'âge capitaliste qui engendre la révolution et l'âge agro-scientifique qui peut mener à la société de consommation ou au socialisme selon l'option idéologique.

L'auteur cerne les grands problèmes en quelques vastes aires géographiques : bloc soviétique, Asie du Sud-Est, Amérique latine, pays d'Islam, Italie.

Le texte très dense et plein d'information de Jean Le Coz est accompagné de photos, textes, tableaux chiffrés, graphiques, plans, etc. Un très bon ouvrage de références pour les élèves des classes terminales.

M.R.V.

MEYER, Jean, *Présentation de la guerre des Cristeros (1926-1929), Apocalypse et révolution au Mexique*, Coll. « Archives », Paris, Julliard, 1974.

Cette révolution fait partie de « l'histoire interdite », à la fois par l'Eglise et par le gouvernement mexicain.

Histoire et hommage au paysan mexicain tout au long de cette guerre si peu connue.

Comme toujours dans cette excellente et très utile petite collection, des textes et de nombreuses références.

A un moment où le monde prend conscience de l'Amérique latine, voici un ouvrage qui vient à point pour renouveler certaines parties du programme des cours d'histoires.

J.D.

NUNES; Américo, *Les révolutions du Mexique*, coll. « Questions d'histoire », sous la direction de M. FERRO, Paris, Flammarion, 1975.

Entre 1810 et 1940, le Mexique a connu plusieurs périodes de troubles politiques et sociaux ayant toute un dénominateur commun : le problème agraire, hérité de l'époque coloniale.

Au début du XIXe siècle, les Indiens dépouillés de leurs terres ont lutté non pas pour la Démocratie ou l'Indépendance mais contre les grands propriétaires fonciers. Après l'échec de la révolution de 1810, on voit se développer une classe moyenne, composée de bureaucrates et d'hommes exerçant des professions libérales ; ils vont constituer la bourgeoisie productive tandis que les petits propriétaires se raréfient de plus en plus. Si l'on excepte des essais de modernisation de l'agriculture qui seront mal acceptés par la population paysanne, le développement économique se marque essentiellement par la construction des chemins de fer et par l'exploitation du sous-sol, riche notamment en pétrole. Dès lors, apparaissent dans la lutte les intérêts étrangers et une nouvelle classe d'hommes d'affaires. Au XXe siècle, la révolution est la conséquence de l'interpénétration de plusieurs conflits : la question agraire qui se traduit par des révoltes indiennes et paysannes, la lutte politique entre les hommes d'affaires et l'aristocratie foncière, le conflit interimpérialiste entre les compagnies américaines et anglaises,... La première partie de l'ouvrage retrace donc, dans une langue parfois difficile, l'évolution des révolutions mexicaines aux XIXe et au XXe siècles.

Une deuxième partie comprend plusieurs documents significatifs, permettant de mieux saisir l'évolution des crises mexicaines. Une troisième partie fait état des controverses à

propos des caractéristiques des mouvements révolutionnaires et des caractères de ses principaux acteurs.

Signalons enfin une précieuse bibliographie critique.

M. H.

TITS-DIEUAIDE, Marie-Jeanne, *La formation des prix céréaliers en Brabant et en Flandre au XVe siècle*, Bruxelles, Editions de l'Université de Bruxelles, 1975.

D'entrée de jeu, il faut dire que ce beau travail est fondé sur une information considérable et ingénieusement exploitée. Des dépouillements d'archives importants et une bibliographie très étendue donnent à l'étude de cette question essentielle une assise solide. De ces sources il a fallu éliminer un part très considérable, parce qu'elles ne permettaient pas l'établissement de séries suffisantes ou ne présentaient pas la précision requise. Pour répondre aux questions posées quant à la nature et à la portée des phénomènes économiques étudiés, il a fallu les utiliser avec un sens critique averti et une imagination raisonnée. Faire ces observations dit assez les qualités remarquables dont l'auteur a su faire preuve.

La formation des prix céréaliers est le résultat de la conjonction de deux composantes, l'offre d'une part issue de la production locale, des importations sensibles à la spéculation et de facteurs monétaires, et la demande de l'autre, plus élastique que l'on ne l'a cru, alimentée par les besoins intérieurs, les besoins extérieurs concurrents, les uns et les autres étant influencés par les épidémies consécutives aux crises de subsistance et sans doute par le niveau de l'emploi.

Pour aboutir à ces conclusions, l'auteur s'est attachée, dans une première partie, à déterminer l'évolution des prix et de la production céréalière de la Flandre et du Brabant au XVe siècle. Ce qui frappe, c'est d'abord l'unité du marché céréalière, où les mouvements de prix à long et à court terme concordent dans toutes les régions, c'est ensuite la grande sensibilité des prix du seigle, céréale de base dont la demande est constante et incompressible, c'est enfin les fortes variations des prix dans leur durée et leur amplitude à court terme surtout. Pour les prix saisonniers, c'est plus la position de l'année dans le cycle que l'importance de la récolte qui est déterminante.

Pour dégager les fluctuations de la production régionale, l'exploitation des comptes des infirmeries des Grands Béguinages de Louvain

et surtout de Bruxelles a permis d'établir un échantillonnage réduit mais valable non seulement pour le Brabant mais aussi pour la Flandre. Les rendements des récoltes, meilleurs à Bruxelles qu'à Louvain en raison de la qualité du sol, aussi bien par rapport aux semailles que par rapport à la superficie, sont parmi les meilleurs connus en Europe à cette époque. Comme les semis s'y font moins denses, il faut conclure à la supériorité des pratiques agricoles brabançonnaises à la fin du moyen âge. L'importance des variations à court terme s'explique par le fait que l'étude porte sur de petites exploitations, mais l'observation est intéressante parce que la masse rurale exploite de petites étendues et se trouvent donc dans ces conditions. Les rendements à long terme apparaissent beaucoup plus stables, n'étant influencés que par les troubles qui ont suivi la mort de Charles le Téméraire.

Comme l'importance des récoltes ne suffit pas à elle seule à expliquer les variations des prix céréaliers, il faut chercher ailleurs et essentiellement vers le commerce extérieur. Les céréales sont très mobiles : toutes les régions sont à la fois importatrices et exportatrices. En Flandre et en Brabant, on importe essentiellement du Hainaut, de la Flandre gallicante, de l'Artois et de la Picardie, d'une part, de l'Allemagne du Nord et de la Baltique, d'autre part. Il ne semble pas que les importations du Nord de la France aient exercé une action marquée sur les prix, les cours étant les mêmes à Valenciennes et à Gand, à Douai et à Bruxelles, en raison de l'unification du marché. Il n'en est pas de même en ce qui concerne le blé hanséatique : la confrontation chronologique des interdictions d'exportation de celui-ci avec les mouvements des prix céréaliers en Flandre a permis d'établir une corrélation évidente entre les hausses cycliques les plus violentes et l'arrêt de l'arrivée des blés de Danzig, la diminution de l'offre étant amplifiée par la spéculation et la demande hollandaise plus dépendante encore des céréales orientales.

Cette belle étude nous offre un tableau nuancé de la production céréalière, de ses rendements, de ses prix, de ses fluctuations, et de sa liaison au commerce tant intérieur qu'extérieur, qui permettait, en cette région de villes peuplées, de fleuves navigables donnant accès à la mer, une unification du marché que ne connurent pas d'autres régions moins favorisées au point de vue des communications et des échanges. En cela, elle rendra service à tous nos collègues, qui y trouveront une abondante documentation (plus de cent pages d'annexes

sans compter les tableaux dans le texte) sur un sujet fondamental de notre enseignement. A lire de toute manière.

J. Du.

LOUX, Françoise. *Le passé dans l'avenir, Conduites économiques ouvrières en milieu rural*, dans *Mémoires d'anthropologie française*, Paris, Maisonneuve et Larose, 1974.

Partie d'une étude interdisciplinaire, ce travail est un bon exemple d'adaptation à la métropole française de techniques d'approche sociales inspirées des méthodes des anthropologues mises au point sur les peuples jadis coloniaux. Il témoigne que la recherche parmi nous du passé vivant apparaît de plus en plus comme une composante essentielle de la connaissance historique et finalement de toute étude sociale significative.

Au cœur du Châtillonnais, illustre par le vase de Vix, à la lisière de la Côte d'Or et de la Champagne, Sainte-Colombe constitue un spécimen d'isolat dont l'industrie intimement liée à l'espace rural tire sa renommée d'une évolution séculaire partant de l'artisanat saisonnier d'antan jusqu'au maître de forge du tournant du XXe siècle affronté aujourd'hui avec les affres de l'intégration économique. La « rentabilité » des responsables, s'y oppose à la « vivabilité » des travailleurs.

L'étude menée avec méthode, par une approche globale, selon les normes de l'ethnologie cerne bien les problèmes de ce microcosme tirant gloire de son passé de luttes ouvrières, mythifiant la personne du patron, acceptant au ras du sol les usages : différence de classe, auto-subsistance d'appoint, rôle de la femme, conscience politique et syndicale effacée. Le souci dominant, perssime, est de survivre sur place pour la génération en cours et de rechercher ailleurs l'avenir de la génération qui monte. La légende aide à supporter la morosité de l'existence, les petites choses, les servitudes mêmes y prennent des colorations héroïques.

La partie historique un peu développée nous apporte des données intéressantes sur l'industrie métallurgique ancienne. Elle forme une bonne assise pour comprendre les données rassemblées par l'enquête sociale menée par l'auteur en 1967 et saisir en cette circonstance le poids du passé dans la vie moderne d'une communauté limitée dans son information, recourant pour résoudre ses problèmes à la sagesse de l'inconscient collectif. Un exemple à suivre parmi nous, dans le cadre de nos programmes rénovés, afin de justifier l'utilité de

l'histoire, sans autre ambition que de sensibiliser nos élèves à leur propre dimension.

R. V. S.

ROUPNEL, G., *Histoire de la campagne française*, coll. « Terre humaine », Paris, Plon, 1974.

Réédition d'un livre écrit en 1932. L'auteur (1871-1946) fut un philosophe et un romancier autant qu'un historien attiré par l'histoire des populations. Le livre est consacré à l'étude des « vieux terroirs » de l'est du massif armoricain, du nord du massif central caractérisés par des champs longs et découverts (*l'open-field*). Le village y rassemble toute la population, et le territoire agraire qui s'étend autour de chacune de ces agglomérations est partagé en parcelles longues, minces et parallèles, groupées par blocs massifs. On y trouve un système de contraintes collectives qui comprennent notamment l'interdiction de clore et, éventuellement, l'obligation de jachères communes et simultanées, dans la même portion de l'assolement. Ce système implique une vie communautaire intense, où la propriété a pu jadis être partiellement collective. L'auteur s'est efforcé d'en situer les origines, de rechercher les vestiges qui en subsistent et, à la lumière de ces témoignages, de retrouver les traits caractéristiques de cette vieille campagne. C'est la matière de ces cinq premières parties : les origines, les témoignages, la forêt, les champs, les chemins. Après une sixième partie consacrée à l'histoire de la vigne, la septième partie, consacrée à une étude des villages achève la description du système ancien, dont l'auteur montre ensuite l'évolution et l'altération dans une huitième partie. Dans une neuvième partie l'auteur s'efforce de trouver dans le régime communautaire primitif l'origine des usages qui ont constitué le régime domanial du moyen âge. Une dixième partie termine l'ouvrage par une conclusion où l'auteur dégage des influences générales qu'exercent la société et la vie rurale les grands traits du caractère moral du paysan.

Comme depuis la guerre de 1940-45, la recherche préhistorique et historique a fait de grands progrès, l'éditeur a jugé bon, en postface de cet ouvrage de replacer l'analyse de G. Roupnel dans une perspective contemporaine en publiant un entretien avec Emmanuel Le Roy Ladurie, professeur au Collège de France, dont les travaux ont enrichi le champ d'exploration du peuple français. Dans cet entretien, Le Roy Ladurie met en cause la chronologie de l'histoire rurale proposée par Roupnel et met à jour les théories de ce dernier à pro-

pos de l'*openfield* français, et de l'origine des usages sociaux du moyen âge. Ces mises au point jointes aux idées visionnaires de Rounpel font de cet ouvrage une mine de renseignements pour les professeurs chargés d'étudier les structures agraires de notre société ou l'évolution politico-sociale en milieu rural.

R.R.

LE ROY LADURIE, Emmanuel, *Révoltes et contestations rurales en France de 1675 à 1788*, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 29, p. 6-22, Paris, Colin, 1974.

Les révoltes paysannes du XVII^e siècle, dirigées principalement contre la mise en place de l'organisme d'oppression fiscale et administrative d'Etat, tournent à partir de la fin du siècle à contestation anti-seigneuriale du moins en région catholique. Le système fiscal à partir de Colbert civilise les voleries en étendant l'impôt indirect, les intendances prennent le parti des villages contre les Parlementaires, créanciers ou justiciers, le Roi fait la paix avec le clergé qui passe à sa dévotion, le poids de la religion étouffe les violences, la croissance agricole et l'augmentation du nombre des contribuables rend l'incidence de l'impôt moins sensible.

L'opposition se tourne maintenant et de manière de plus en plus nette vers le seigneur, ses droits traditionnels dans la mesure où ils favorisent les regroupements capitalistes prônés par les physiocrates : regroupement de terres, empiètement sur le communal, ou contrarie la soif de terre liée au cru démographique. Elle relève d'une paysannerie moins confinée, instruite par la mobilité entre la ville et la campagne, éclairée par une nouvelle interprétation du christianisme à caractère égalitaire. Signe typique, à partir de 1760, les églises se vident lorsqu'elles sont trop liées au pouvoir, les cabarets et tabagies se remplissent. La littérature bleue circule et véhicule avec les idées politiques un « mauvais esprit ». Le clivage s'établit entre riches et pauvres, entre coqs de villages et manouvriers, entre jeunes et vieux, entre hommes et femmes. On chicane les coutumes, l'économie paysanne parcellisée lutte avec désespoir contre la réserve seigneuriale armée de ses pouvoirs de justice et de ses privilèges fiscaux, dont les fermiers aisés seront lors de l'adjudication des Biens nationaux les principaux bénéficiaires. Il s'agit d'une lutte de classe dont l'avenir démocratique, progressiste ou bourgeois est une conséquence.

Ce schéma inspiré par une étude relative à la Bourgogne est valable pour les pays de langue d'oïl, spécialement dans l'Est et le Nord-Est. En pays de langue d'oc où les idées circulent moins, le paysan est plus calme. C'est lui qui accapare par grignotement le communal. Il faut ici attendre la fin du XVIII^e siècle pour voir la contestation prendre son essor, assise sur l'opposition à la dîme et au clergé. La noblesse dénuée de privilège fiscal y est moins visée. Quant à l'Ouest, « la seigneurie bretonne trouve assez facilement son point d'équilibre dans le paupérisme des métayers, des fermiers, des domaniers congéables, solidement tenus en mains ».

Privisible, l'explosion révolutionnaire de 1789 donnera à chaque région son visage particulier dans le soulèvement général.

R.V.S.

NOURRITURE

ARON, Jean-Paul, *Le mangeur du dix-neuvième siècle*, Paris, Robert Laffont, 1973.

Voici un livre qui sera bien accueilli par les professeurs d'histoire qui traitent chaque année en première le thème de la nourriture, et qui commencent peut-être (comme moi !) à s'y ennuyer.

L'auteur n'est pas un historien, il met sur le même pied les « témoignages » les plus divers et les plus douteux mais il nous apporte un vent nouveau sur l'aspect sociologique de la nourriture.

Après cette lecture vous n'ignorez plus rien sur la façon de se goinfrer des bourgeois du dix-neuvième siècle, vous vous débrouillerez honorairement dans le dédale de leurs menus pantagruéliques (en fait savez-vous ce qu'est un relevé ?) vous saurez qu'en plein siège de Paris il était possible à tous (!) de manger une aile de poulet chez Brébant pour 9 F, mais surtout vous aurez suivi la lente déchéance des nobles restes de table à travers toute une « société » qui les revend et les rachète, de moins en moins cher, de moins en moins frais, jusqu'au moment sordide où les os sont encore rongés dans un dépôt d'ordure.

Bien qu'il commence par un long chapitre gastronomique et que la très française complaisance de l'auteur pour les bons petits plats et les vieux crus ait de quoi agacer, lisez ce livre qui dépasse par son symbolisme le thème

même qu'il aborde, il vous donnera envie de renouveler la façon dont vous envisagez « l'homme se nourrit ».

A.M.-M.

MOULIN, Léo, *L'Europe à table, introduction à une psychosociologie des pratiques alimentaires*, coll. « Elsevier Savoir », Paris-Bruxelles, Elsevier Sequoia, 1975.

Le livre tout entier, étayé par une solide bibliographie, peut être résumé par la phrase d'André Leroi-Gourhan citée en exergue : « La cuisine forme une des activités essentielles de l'homme et la gastronomie, une des branches fécondes de l'esthétique. », ou encore dans le proverbe connu : « Dis-mois ce que tu manges, je te dirai qui tu es ».

L'auteur part de la constatation que les hommes mangent 100.000 fois environ au cours de leur vie. De plus, manger, ce n'est pas seulement se nourrir, c'est aussi et surtout s'exprimer, communiquer avec autrui. Dans l'esprit du primitif, manger avec d'autres crée des liens de consanguinité.

Les hommes mangent ce que leur mère ou la mère de leur femme leur a appris à manger et, ils mangent avec leur souvenir. Ainsi, sans que l'on puisse faire intervenir le climat, le Belge ne mange pas la même chose que le Hollandais, les nations protestantes mangent plus de sucre que les nations catholiques, le pain est salé différemment suivant les régions. Les hommes sont conservateurs en ce qui concerne les aliments et aussi en ce qui concerne les manières de table : sans rites, il n'y a pas de convivialité réelle. Des remarques utiles sont notées sur les repas du vendredi, ceux du dimanche, les attitudes des individus face aux abats : celles-ci diffèrent d'un pays à l'autre et sont le reflet de l'inconscient collectif : d'une part les abats ont longtemps été réservés aux classes supérieures (manger le cœur de l'ennemi donne du courage, manger de la cervelle de loup de la prudence) et d'autre part ils sont liés à une manifestation de la lutte des classes (les abats et la charcuterie sont laissés aux vilains). La consommation des abats est à mettre en relation avec l'élévation du niveau de vie économique et culturel et avec l'accession de la femme à certaines fonctions. D'autres variables alimentaires sont l'âge de la femme, le statut social, la région, etc. Notons encore que par delà la classe sociale, la cuisine est une manifestation des partis politiques, des nationalismes. Montrer de l'intérêt pour la cuisine d'autrui est une manière de respecter et de connaître

Autrui. Enfin, les thèmes de la publicité alimentaire répondent aux attentes du public : l'attachement à la tradition, la définition du consommateur moderne, la santé.

Dans les chapitres suivants, L. Moulin montre :

- des particularités européennes : le champagne, vin connu dans le monde entier, fruit des techniques et des pratiques européennes ; l'apport monastique tant en ce qui concerne les régimes végétariens qu'en ce qui concerne les boissons (bière, vin, alcools), les fromages et les pâtisseries. Les moines étaient les seuls à avoir des réserves de vin, de fruits, de grain et les moyens financiers et technologiques de les traiter ;
- ce que l'Europe doit au monde en distinguant l'apport asiatique (riz, canne à sucre, coton, fruits, etc.), l'apport américain (ananas, avocat, cacao, fraise, etc.), l'apport africain (sorgho) et en mettant en évidence le rôle joué par la pomme de terre qui est le seul aliment à s'être élevé dans la hiérarchie sociale et qui a mis l'Europe à l'abri de la famine ;
- ce que le monde doit à l'Europe en mettant en évidence ce qu'elle a apporté aux autres continents. Il peut ainsi souligner l'importance du hareng et de la morue, conservés grâce au sel, qui ont permis l'expansion européenne. Le lecteur pourra rapprocher cette thèse de celles défendues par Pierre Chaunu dans *Histoire, science sociale* : je pense notamment au rôle joué par la viande européenne associée à une alimentation céréalière. L'auteur montre également le rôle joué par la réforme : la sécularisation des abbayes a provoqué la création de distilleries laïques ; les alcools européens, de création catholique, ont été répandus dans le monde par le protestantisme ou l'athéisme.

L'auteur montre encore l'importance des fêtes (Noël, Pâques, etc.) en ce qui concerne les aliments et les rites, les caractéristiques du tourisme d'hier et de celui d'aujourd'hui, — ce qu'il est trop souvent et ce qu'il devrait être.

Le dernier chapitre est consacré à la société industrielle de demain. Dans le domaine de l'alimentation, celle-ci verra se généraliser les nourritures « industrielles » (qui peuvent être délicieuses) ; sa gastronomie sera à la fois la recherche du raffinement et celle de la simplicité paysanne. Elle y deviendra alors le rite non seulement de la convivialité mais de la détente.

Chaque chapitre se termine par des « miettes sémantiques », à propos de différents ali-

ments et boissons, qui se laissent lire facilement.

Un regret peut-être : excepté des tableaux, le professeur d'histoire ne trouvera pas dans ce livre des documents permettant « d'alimenter » ses cours. Il y trouvera cependant matière à réflexion et à divertissement.

M.H.

SANTÉ

CARTWRIGHT, F., *Ces maladies qui ont changé l'histoire*, (trad. de l'anglais par J. POTIN), coll. « Aventures de l'histoire », Paris - Bruxelles, Elsevier-Séquoia, 1974.

L'étude de la genèse et du développement des épidémies, l'analyse des moyens thérapeutiques utilisés éclairent l'histoire d'un jour nouveau. De même, les maladies contractées par des chefs d'Etat de premier plan peuvent influencer le cours de l'histoire. C'est ce qu'illustre le docteur Cartwright, directeur du département d'Anesthésie à l'hôpital du King's Collège à Londres dans cet ouvrage écrit en collaboration avec M. Biddiss, chef de travaux d'histoire au Downing College à Cambridge.

Le premier chapitre est consacré à la maladie dans l'Antiquité, y sont étudiés les effets de la peste dans des épisodes bibliques de l'histoire juive, dans la défaite d'Athènes lors de la guerre du Péloponnèse et dans la décadence de l'empire romain. Le chapitre se termine par l'analyse de l'influence du développement de la malaria sur les dernières années de l'empire romain et d'une épidémie de peste bubonique sur l'arrêt de l'expansion de l'empire byzantin.

Dans un deuxième chapitre consacré à l'analyse de la peste noire, l'auteur en fait une description clinique et décrit son expansion au XIV^e siècle et en analyse l'effet sur l'évolution des structures sociales, politiques et économiques à la fin du moyen âge et en particulier en Angleterre.

L'auteur consacre le chapitre suivant à l'étude de la syphilis, à ses origines, à son extension ; il y réfute notamment l'origine napolitaine de cette maladie pour en analyser les hypothèses d'origine antillaise ou africaine. Après en avoir étudié l'expansion mondiale, il s'efforce d'établir un parallèle entre les phases du règne de chefs d'Etat vraisemblablement syphilitiques et l'évolution de leur maladie. C'est dans cette optique qu'il analyse les règnes d'Ivan « le terrible » et d'Henri VIII. Le reste

du chapitre est consacré à l'évolution des traitements antisypilitiques.

Le quatrième chapitre est consacré à Napoléon et au typhus. Après avoir étudié l'origine de cette maladie, il lie le début de la chute de l'empire aux ravages causés par une épidémie de typhus dans les rangs de la grande armée. Le reste du chapitre est consacré à l'évolution de l'état physique général de Napoléon et à un parallèle avec l'évolution de sa carrière.

L'auteur analyse ensuite l'histoire de la variole et de la rougeole, le rôle que les épidémies de variole jouèrent dans la destruction des Aztèques, l'évolution de la variole en Europe, son rôle dans la démographie d'Ancien Régime et l'histoire de la vaccination antivariolique.

L'auteur étudie ensuite les maladies propres au continent africain et lie leur virulence au caractère tardif de la colonisation de ce continent par les Européens. Y tiennent un rôle vedette la malaria, la maladie du sommeil, la fièvre typhoïde et la dysenterie.

Dans un septième chapitre intitulé « La reine Victoria et la chute de la monarchie russe », après une analyse des maladies génétiques en général, l'auteur se livre à une étude de l'hémophilie et en particulier à l'hémophilie du tsarévitch Alexis ; ce qui permet à l'auteur de conclure, vu le rôle joué par Raspoutine et par l'isolement volontaire dans lequel se confinait la famille impériale russe, que la reine Victoria a joué un rôle déterminant dans la tragédie qui détruisit la plus puissante des autocraties européennes, la maison des Romanov en Russie en transmettant l'hémophilie à son petit-fils.

Le huitième chapitre est consacré à un essai d'explication médicale du cas de Jeanne d'Arc et à partir de cet exemple à l'hystérie de masse analysée à travers les chasses aux sorcières tel l'épisode des sorcières de Salem et l'hitlérisme.

Le docteur Cartwright termine son livre par l'étude des effets des diverses pollutions, par des considérations sur les dangers d'une industrialisation sauvage et les dangers que constituent les aliments traités aux produits chimiques ou les aliments carnés provenant d'animaux traités aux antibiotiques.

Ce livre semble désordonné et les événements liés aux autres par des anecdotes et l'importance accordée aux maladies des grands hommes d'Etat peut paraître peu sérieuse. C'est un peu court d'expliquer Waterloo par les hémorroides de Napoléon. Mais là où l'auteur de-

vient réellement intéressant, c'est lorsqu'à travers les diagnostics de médecins du passé il s'efforce d'analyser la nature des maladies épidémiques du passé. Vu sous cet angle, ce livre constitue une mine pour le professeur du premier degré chargé d'étudier la manière dont nos ancêtres assuraient leur subsistance ou pour le professeur chargé d'étudier les problèmes démographiques ou l'économie d'Ancien Régime.

R.R.

La médecine populaire en Wallonie. Actes du colloque du 26 octobre 1974, coll. « Actes et Mémoires », n° 1, Institut de Sociologie, Centre d'Etude d'Arts, Traditions et Parlers Populaires, Bruxelles, Université libre de Bruxelles, 1975.

Dans son introduction, le professeur Albert DOPPAGNE oppose la médecine populaire à la médecine scientifique, l'une ayant appartenu jusqu'aujourd'hui au milieu surtout rural, l'autre issue du milieu urbain. Il distingue les stades personnel, familial (mère, grand-mère) et social (rebouteux, saints, sorciers). Les villes en ont conservé quelque chose sous la forme des voyantes et des cartomanciennes. La spécialisation se manifeste à tous les stades.

Feu le professeur H. BRABANT s'attache aux *Bases psychologiques de la médecine populaire* (pp. 7-22). Il montre que dans le désarroi dans lequel se trouvaient les hommes ignorants, les remèdes transmis par la tradition ou imaginés par les charlatans s'inspirent des concepts de transfert, d'analogie, de participation, des reliques des saints, de sécrétions humaines, de la magie, des nombres, des astres. Ils n'étaient pas mis en doute à cause de coïncidences, d'erreurs de diagnostic et de la crédulité.

Jean COPIN donne (*Définition de la médecine populaire*, pp. 23-28) une bibliographie de la question.

Dominique GRAFF-VAN DE VELDE a consacré une enquête aux *Voyantes et cartomanciennes* (pp. 29-56). Elle constate que paradoxalement le développement de la magie est parallèle à celui de la science moderne. C'est qu'elle répond à une tentation fondamentale de l'âme humaine. La voyante est la psychanalyste du pauvre et le projeté vers un avenir plus ou moins lointain, le calme, l'apaise, le fait espérer. Son rôle peut être aussi bénéfique

que néfaste selon son savoir-faire et son sens des responsabilités.

Jacques BECKMAN (*Pathologie, thérapeutique et prophylaxie des maladies attribuées aux sortilèges*, pp. 57-74), se fondant sur l'étude de procès de sorcellerie (XVIe-XVIIe siècles) et des enquêtes personnelles (1963-1964) dans la province de Namur, montre que les maléfices sont issus de la sorcellerie et passe en revue les moyens utilisés depuis le XVIe siècle pour les faire disparaître. Alors qu'au début le pouvoir des sorciers était attribué à la poudre noire, dès le XVIIIe siècle la magie noire leur est reconnue. La sorcellerie est liée aux faiblesses de la médecine et reculera avec ses progrès. L'auteur insiste à la fois sur la crédulité populaire et la méfiance à l'égard du sorcier.

Corinne HOEX s'applique à montrer (*Médecine populaire et religion : les saints guérisseurs*, pp. 75-87) que ceux-ci varient selon leur spécialité et l'endroit où ils sont honorés, le rôle de l'imagination populaire dans les pouvoirs qui leur sont attribués et le rituel qui est employé.

Marc MAMMERICKX fait l'inventaire de *La superstition en médecine vétérinaire et sa survivance en Wallonie* (pp. 88-107). Issues de la peur, de l'avarice ou de la pauvreté, les superstitions sont des déviations, des croyances religieuses ou des croyances aux créatures diaboliques. Les moyens employés sont divers : objets, paroles, signes, sons, ... La régression de la pratique supersticieuse est générale en Wallonie.

Christiane VINCENT, (*Rebouteux et guérisseurs, Une enquête dans la région de Havelange*, pp. 108-129) distingue les rebouteux empiriques (guérisseurs par les plantes, rebouteux, radisthésistes, magnétiseurs), les guérisseurs par la foi (signeurs) et les guérisseurs magiques (sorciers-conjureurs, devins). Ils sont dotés d'un pouvoir ou savoir empirique, qui se transmet d'individu à individu.

Lucien LEONARD inventorie en pharmacien *Les remèdes familiers du pays de Namur* (pp. 130-138) : terre, sable, eau, plantes, animaux.

Le Docteur Clément DECHEVEZ étudie *Le traitement des verrues dans la médecine populaire* (pp. 139-144) d'après des informations qu'il a recueillies dans le pays de Liège-Verviers-Stavelot.

Une belle approche diversifiée de ce beau sujet.

J. Du.

DIVERS

DEYON, Pierre, *Le temps des prisons, essai sur l'histoire de la délinquance et les origines du système pénitentiaire*, coll. « Encyclopédie universitaire », section Publications de l'Université de Lille III, Paris, Editions Universitaires, 1975.

Le professeur Pierre Deyon a consacré des recherches de séminaire à l'évolution de la criminalité et du régime pénitentiaire.

Comme il le note lui-même, le sujet est d'actualité dans une époque où tout le monde s'interroge sur la montée de la violence et la prolifération des actes répréhensibles.

L'auteur présente l'évolution de la société française du Nord, du XVII^e au XIX^e siècle, vue au travers de la législation pénale de l'époque.

Il est particulièrement intéressant de relever dans l'ouvrage l'attitude du public et des autorités à l'égard des délinquants, la relativité des délits, la fréquente inadéquation entre un monde social mouvant et une législation rigide et peu évolutive.

« Le temps des prisons », tout en faisant œuvre d'érudition et en présentant les caractères de rigueur scientifique propres à l'historien, est d'une lecture très accessible. Sa consultation est indispensable à tout professeur de sciences sociales du cycle supérieur des humanités, notamment en raison de la clarté avec laquelle est rendue une réalité sociale qui a dépassé le stade spéculatif.

M.S.

DUVIEUSART, J., *La question royale, crise et dénouement : juin, juillet, août 1950*, Bruxelles, CRISP, 1975.

L'auteur, Premier Ministre du gouvernement social chrétien (juin-juillet 1950) retrace les différentes étapes de la Question royale depuis le 25 mai 1940 jusqu'à son dénouement.

Le 25 mai 1940, lors de l'entrevue au château de Wijnendael, le Roi Léopold III manifeste son désaccord avec ses Ministres quant à l'attitude à adopter dans la suite de la guerre. Le Roi considère que la guerre est terminée et décide de rester en Belgique. Les Ministres, de leur côté, veulent quitter la Belgique et continuer le combat. Ce désaccord aboutira à la rupture. Pour certains, cette rupture marque le début de la crise politique et institutionnelle qu'est la Question royale. Pour d'autres, l'ori-

gine de cette crise est à rechercher dans la volonté de renforcement du pouvoir exécutif, volonté qui se serait manifestée antérieurement à la guerre. La Question royale est non seulement une crise politique et institutionnelle mais aussi une rupture profonde entre les communautés ; elle suscita des réactions très violentes, des polémiques âpres et virulentes, des grèves insurrectionnelles. L'auteur explique son attitude, ses prises de position dans cette crise et la solution qu'il a cru pouvoir y apporter.

L'intérêt de l'ouvrage réside dans la narration et le témoignage personnel de l'ancien Premier Ministre mais aussi dans la publication de nombreux documents inédits. Cet ouvrage est très utile au niveau des classes du degré de détermination afin d'aborder un problème particulier de l'histoire de notre temps.

P.B.

GUICHONNET P., RAFFESTIN C., *Géographie des frontières*, coll. « le Géographe », Paris, P.U.F., 1974.

Cet ouvrage publié dans la collection « le Géographe » est spécialement destiné à nos collègues. Or la frontière n'est pas seulement une ligne géographique. Elle est chargée d'un poids social, économique et politique considérable. Cette idée de frontière dépend de très nombreux facteurs (démographiques, politiques, économiques, sociaux, juridiques, culturels), tandis que le support dépend surtout de facteurs géographiques et techniques. En réalité, cette notion, qui sépare mais aussi rapproche est si riche qu'elle peut être étudiée sous différents angles ; elle est à l'intersection de plusieurs sciences.

Après avoir défini la frontière aussi bien terrestre que maritime et en avoir cerné ses réalités, ses fonctions, les auteurs abordent deux chapitres passionnants pour l'historien (la frange pionnière aux Etats-Unis et en URSS ainsi que le cas d'Israël, l'expansion pauliste au Brésil et les frontières politiques).

Pour terminer, retenons tout l'intérêt que présentent les régions frontalières tant du point de vue de la population que de celui de l'économie.

P.B.

IKOR, R., *Pour une fois écoute, mon enfant*, Paris, Albin Michel, 1975.

Espérons que le titre que Roger Ikor a choisi de donner à cette relation de cinq années de

captivité, passée dans un « Oflag » d'Allemagne, n'en écartera pas ceux qui, comme moi, sont nés après la fin de la seconde guerre mondiale. Ce récit tendre-amer de la souffrance quotidienne d'hommes qui perdirent parfois la vie, toujours l'essentiel de leur jeunesse, est aussi une implacable dénonciation de l'asservissement de certains et de la pathétique résistance de quelques uns.

Pour ceux qui ont l'occasion de faire lire leurs élèves du cycle supérieur, un excellent antidote aux résurgences actuelles du national-socialisme ou du pétainisme, comme d'ailleurs au clinquant des films de guerre...!

J.-P. De.

Ordres et classes, colloque d'histoire sociale Saint-Cloud 24-25 mai 1967, Paris, La Haye, Mouton, 1973.

L'ouvrage contient l'ensemble des travaux et communications du Colloque d'histoire sociale de Saint-Cloud, réunis et publiés par D. ROCHE et C.E. LABROUSSE. Il comprend les textes d'une vingtaine de communications de divers spécialistes. La plupart des travaux ont rapport au monde occidental, de l'antiquité gréco-romaine au XIXe siècle. Par leur variété, ils ont considérablement enrichi les notions de « classes » et d'« ordres ».

Ni l'ordre ni la classe ne sont essentiellement la richesse, la naissance, la fonction, mais l'ordre et la classe déterminent à la fois la richesse, la fonction, l'origine familiale, même si ces critères sont susceptibles de combinaisons diverses.

Un ouvrage très utile pour préciser une notion qu'il est peu aisé de cerner avec toute la précision que l'on souhaite au niveau de l'enseignement.

P.B.

PERRIN, Jean, *L'inconnu japonais*, coll. « Documents » dirigée par François Fejtö, Paris, Casterman, 1974.

L'homme occidental connaît bien peu de choses du Japon moderne. Habitué déjà depuis quelque temps à entendre parler du « miracle » japonais, du « défi » japonais, c'est en 1968 qu'il prit subitement conscience de ce que l'archipel nippon, — si l'on retenait son produit national brut comme point de comparaison —, se hissait à la troisième place des grandes puissances économiques après les Etats-Unis et l'Union soviétique. Ce sont les raisons

de ce redressement spectaculaire que l'auteur tente avec succès de nous faire découvrir et comprendre : son analyse reste lucide et ce n'est pas là sa moindre valeur. Ainsi, fait-il remarquer par exemple, si le Japon veut être apprécié à sa juste valeur par l'étranger en général et établir des relations harmonieuses avec l'Occident en particulier, il doit assurer un rayonnement en rapport avec le haut niveau de sa technicité. L'effort à fournir dans le domaine culturel et des relations publiques reste considérable.

L'étude des relations japonaises, politiques et économiques, avec les Etats-Unis, le passage ensuite à une diplomatie multipolaire, l'examen des contacts établis avec des pays comme l'U.R.S.S., la Chine, la péninsule coréenne ou l'Europe confèrent un grand intérêt à ce travail. Il constitue en effet une heureuse transition entre ce que nous enseignaient trop souvent les manuels d'histoire que nous avons connus dans le secondaire et ce que nous lisons quotidiennement dans nos journaux. Aussi, dans cette optique, doit-il retenir l'attention du professeur d'actualité mais aussi du lecteur à l'affût de toute synthèse claire sur un sujet qui reste pour beaucoup encore assez imprécis. Pour ceux qui voudront aller au-delà de cet ouvrage, une bibliographie sommaire en français, en anglais et en russe répondra à leur curiosité. Un seul reproche, encore est-il mineur, l'absence de graphiques qui aurait contribué à une vision sans doute plus globale des problèmes économiques traités.

J.P.F.

VISINE, François, *30 ans d'Europe. 1945-1975*, Paris, Editions techniques et économiques, 1975.

Rédigé par un juriste international, spécialiste des affaires européennes, cet ouvrage présente les différentes étapes de la lente et difficile construction européenne jusqu'à y compris le mois de mai 1975. Il présente un inventaire des différentes institutions européennes et de leurs caractéristiques.

La conclusion montre comment le « debout l'Europe » prononcé par Winston Churchill en 1946 et repris par Mao Tsé-Toung en 1975 reste d'actualité, mais pour d'autres raisons et dans un autre contexte historique. L'auteur estime que la priorité doit être donnée à la construction européenne pour les Européens eux-mêmes et pour la paix mondiale. Elle doit se faire par le biais de l'humanisme.

La synthèse présentée dans la première partie de l'ouvrage est complétée par une chronologie précise et détaillée (février 1945 - mai 1975) qui sera utile à tout qui, — professeur ou étudiant —, veut trouver rapidement des informations sur les problèmes européens.

M.H.

**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

ERRATUM

Une lacune s'est glissée dans le Cahier n° 47, p. 114.

Nous vous prions de bien vouloir nous en excuser et de rectifier le texte. Il convient en effet de lire à la sixième ligne du premier paragraphe : « 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 J. STIENNON, professeur à l'Université de Liège, et la coordination scientifique à L.-Fr. GENICOT, professeur aux Universités de Liège et de Louvain. Ils ont été aidés par une équipe composée de licenciés en philosophie et lettres et de licenciés en archéologie et histoire de l'art, ainsi que par des architectes et des dessinateurs. »

Par ailleurs, pour la province de Namur (*arrondissement de Namur*), il convient de lire R. A. LANOTTE et non LAMOTTE.

La Rédaction.

Dépôt légal : BD 18375

Editeur responsable : Maggy HODEIGE
rue Saint-Gilles 343 - B^{te} 054
4000 LIEGE

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

TABLE DES MATIERES

TRIBUNE LIBRE

LAVACHERY, J., <i>De l'évolution des intérêts à l'intérêt pour l'évolution</i>	5
--	---

DIALOGUE AVEC...

LES SCIENCES POLITIQUES

MAUROY, P., <i>Au Mexique, l'apprentissage de la sociologie par la théorie et la pratique</i>	13
---	----

INFORMATION SCIENTIFIQUE

<i>Chronologie des faits fondamentaux de l'histoire de la Pologne jusqu'au XVIII^m siècle</i>	19
DEISSER, A., <i>Nicandre de Corfou, le premier Grec qui descendit dans une mine liégeoise</i>	30

INFORMATION PEDAGOGIQUE

RODRIGUE, Cl., <i>Des expériences de chronologie</i>	45
HODEIGE, M., <i>Le Musée du Fer et du Charbon à Liège. Un exemple d'exploitation pédagogique possible avec les élèves de 12-13 ans dans le cadre du problème « la Fabrication »</i>	58
LEJEUNE, R., <i>Exemple de grille d'analyse de documents à l'usage des élèves de 12-14 ans</i>	58
PRESLE, M., <i>Points d'ancrage et notions structurantes. Une mise au point</i>	62
<i>La planification et le développement des programmes pour le deuxième cycle de l'enseignement secondaire. Symposium de Karlskrona, 1972</i>	70

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

DUGNOILLE, J., <i>A propos de ...</i> UYTTEBROUCK, A., <i>Le gouvernement du duché de Brabant au Moyen Age</i>	81
NOTES ET GLANURES	84