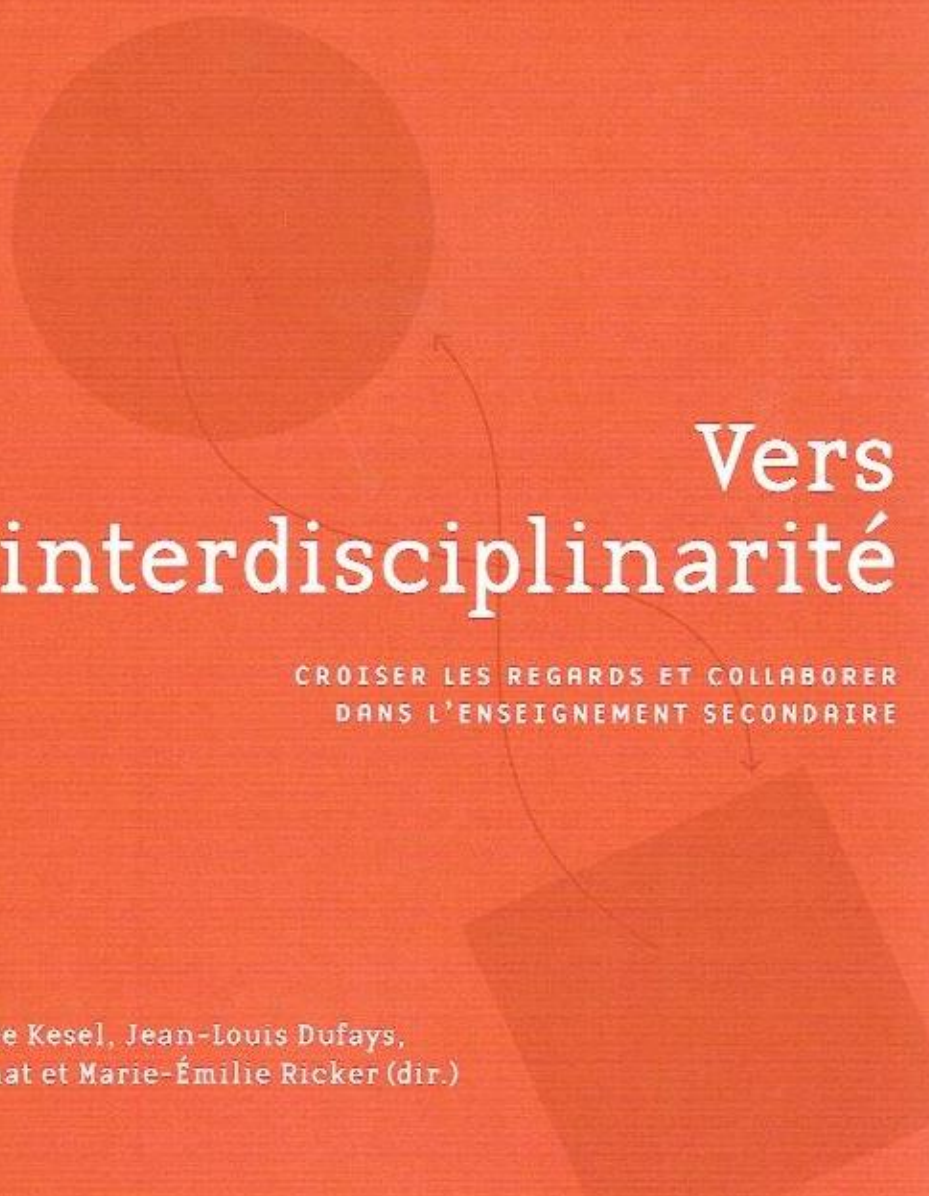




Vers l'interdisciplinarité

CROISER LES REGARDS ET COLLABORER
DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays,
Jim Plumet et Marie-Émilie Ricker (dir.)

S'intéresser à l'interdisciplinarité des pratiques enseignantes revient à se poser des questions vitales pour toute équipe éducative : pourquoi travailler ensemble, en tant que formateurs d'enseignants, et en tant qu'enseignants dans les écoles ? Au nom de quels enjeux et en vue de quels objectifs ? Autour de quels projets concrets ?

Certes, dans l'état actuel des choses, l'interdisciplinarité demeure davantage un idéal, présent dans les écoles à travers quelques expériences pilotes, qu'une expérience déjà fortement ancrée dans les pratiques. Un idéal, un projet, voire une utopie, diront certains. Mais n'est-ce pas justement l'une des spécificités des recherches sur l'école que de confronter l'existant au désirable ? Un auteur comme Edgard Morin n'a cessé de souligner combien, loin d'être un luxe de la pensée, l'interdisciplinarité constituait une condition de pertinence de toute démarche se voulant en prise sur l'évolution des connaissances et de la société.

Pour interroger les conditions de possibilité et de fécondité de cette approche, il convenait de donner la parole à des chercheurs, des enseignants et des formateurs qui y ont consacré des expériences. La première intervention qu'on découvrira ici est celle de Sabine Dara, qui a mis en place depuis plusieurs années nombre de projets interdisciplinaires destinés aux professeurs de l'enseignement fondamental. Myriam De Kesel présente ensuite, au nom de l'équipe enseignante qu'elle coordonne, le dispositif de formation initiale qui est mis en place depuis une dizaine d'années à l'UCL en vue de former les futurs enseignants à l'interdisciplinarité. La parole est ensuite donnée à Barbara Dufour et Alain Maingain, qui reviennent sur les fondements et sur les modalités de démarches interdisciplinaires qu'ils ont longuement mises au point puis en œuvre dans le cadre d'expériences pilotes. Myriam De Kesel et Jim Plumet présentent ensuite, sous le titre « La guerre des mots », un exemple d'atelier interdisciplinaire centré sur le dialogue entre les didactiques des sciences. Enfin, ce sont les différents visages scolaires de l'histoire qui figurent au centre de la contribution d'Elodie Vaeremans, Marie-Emilie Ricker et Jean-Louis Dufays : l'histoire en tant que discipline à part entière, mais aussi l'histoire de l'art et l'histoire de la littérature, trois regards qui servent ici à éclairer deux thématiques toujours actuelles, celle des migrations et celle des conditions sociales au XIX^e siècle.

Quels concepts clés et quelles articulations entre les cours d'histoire, de littérature et d'histoire de l'art ?

Un projet interdisciplinaire en 5^e année de transition sur la condition ouvrière et les migrations au XIX^e siècle

Élodie VAEREMANS
Marie-Émilie RICKER
Jean-Louis DUFAYS

1. Contexte, enjeux et menu

Le point de départ des propositions qui suivent est le désir de trois didacticiens (une historienne, un romaniste, une historienne de l'art) de travailler ensemble sur un objet susceptible de favoriser la manifestation à la fois des convergences et des spécificités de leurs disciplines et de proposer sur cette base un scénario de projet interdisciplinaire pertinent pour des classes de l'enseignement secondaire.

Cette démarche se justifie par le fait que les cours d'histoire, de français (à travers la littérature surtout) et d'histoire de l'art présentent au moins trois objectifs communs : tous trois visent à développer chez les élèves l'appropriation d'une conscience historique, la capacité de travailler au départ de documents et la capacité de confronter le passé au présent pour donner un sens au premier et une résonance au second.

Pour permettre cette confrontation des regards, il convenait de se donner des objets communs : le choix a été fait de travailler sur deux thématiques qui, au vu des programmes, paraissent pertinentes pour les classes de cinquième année de transition et relèvent par ailleurs d'une actualité aiguë : celle des migrations, d'une part, et celle de la condition ouvrière, d'autre part.

Ayant ainsi esquissé le contexte et les enjeux de ce projet, il nous faut dans un premier temps, pour pouvoir le construire, en préciser les contraintes. Pour ce faire, nous nous attacherons d'abord à analyser la manière dont les programmes des trois disciplines abordent ces thèmes et, plus largement, la dimension historique inhérente à l'étude de la littérature et des œuvres d'art, puis nous identifierons les contenus historiques propres à chacune d'elles. Ce n'est qu'ensuite que nous pourrons en venir à la présentation du projet et à l'analyse des productions qu'il nous paraît envisageable de réaliser dans ce cadre.

2. La place de l'histoire dans les trois disciplines

2.1. Quels concepts clés pour aborder l'histoire au cours d'histoire ?

Depuis la réécriture des programmes en 2001, le cours d'histoire s'organise à la fois autour de quatre compétences (élaborer une problématique, critiquer, synthétiser, communiquer), mais aussi autour de l'apprentissage de concepts-clés qui deviennent de réels outils pour faire apprendre l'Histoire. En accord avec les nouveaux prescrits qui visent une pédagogie d'intégration des acquis, les concepts tendent à permettre aux élèves de comprendre le présent au regard du passé.

Si l'on en croit les travaux de Britt-Mari Barth, « la formation des concepts est un processus naturel qui commence à fonctionner dès que l'homme sait faire des discriminations dans son environnement, c'est-à-dire dès le berceau¹ ». Les concepts peuvent être définis comme des constructions abstraites répondant à une structure tridimensionnelle : ils sont désignés par un mot ou une étiquette, ils se réfèrent à « un ensemble d'attributs qui sont communs à une pluralité d'exemples² ». Pour construire un concept, il faut donc une étiquette (par exemple « démocratie ») et un ensemble d'attributs, de caractéristiques qui sont communes à toutes les formes de démocratie (participation au pouvoir du peuple, séparation des pouvoirs, etc.). Mais il faut également une série d'exemples dans lesquels les attributs du concept sont présents, ainsi que des contre-exemples.

Pour conduire l'élève à élaborer un concept, il convient de le confronter suffisamment à celui-ci dans des situations variées lui permettant d'identifier les attributs, les caractéristiques de ce concept, mais aussi de distinguer les exemples des contre-exemples. C'est en rencontrant le concept dans différentes situations que l'élève sera capable de le construire et de le réutiliser dans des situations actuelles. L'apprentissage des concepts s'effectue depuis la troisième jusqu'à la sixième année du secondaire. Certains concepts sont donc vus dès la troisième jusqu'à la sixième

¹ Barth B.-M. (1987), *L'apprentissage de l'abstraction. Méthodes pour une meilleure réussite de l'école*, Paris, Retz, p. 29.

² Barth B.-M. (1993), « La détermination et l'apprentissage des concepts », dans J. Houssaye, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, p. 277. Cité par Jadoulle J.-L., Bouhon M. et Nys A. (2004), *Conceptualiser le passé pour comprendre le présent. Conceptualisation et pédagogie de l'intégration en classe d'histoire*, Coll. « Apprendre l'histoire ? », n° 7, Louvain-la-Neuve, UCL – Unité de communication et de didactique en histoire.

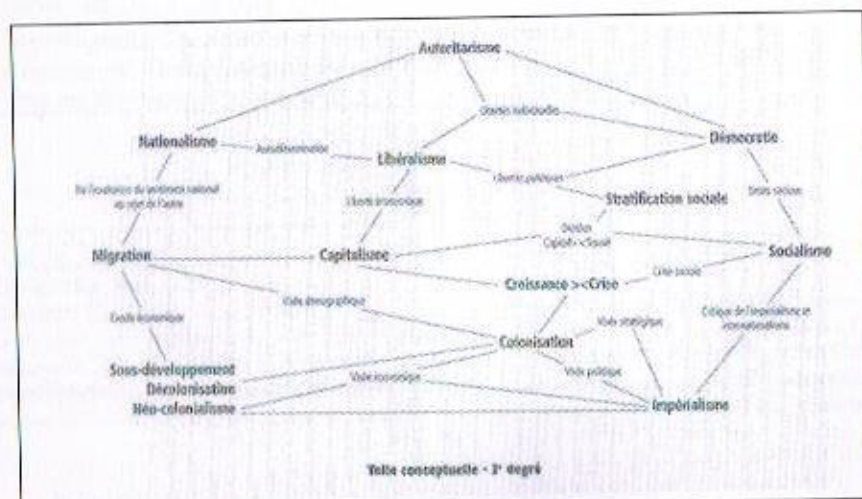
(comme, par exemple, le concept de « démocratie ») ; d'autres, comme celui de « socialisme », ne sont vus qu'à partir de la cinquième année³.

	FESeC	FWB
3 ^e	Installation de : - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Religion/société/pensée - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Stratification sociale et inégalités - Colonisation/impérialisme - Phénomène migratoire
4 ^e	Installation de : - Croissance/crise - Colonisation Réactivation au choix de : - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Humanisme - Conservatisme/réformisme - Nationalisme - Système libéral, socialiste ou communiste Réactivation de : - Colonisation/impérialisme - Religion/société/pensée - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Stratification sociale et inégalités
5 ^e	Installation de : - Libéralisme/capitalisme - Nationalisme - Socialisme(s) - Impérialisme Réactivation au choix de : - Croissance/crise - Colonisation - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	Installation de : - Croissance et développement - Capitalisme - Collectivisme Réactivation de : - Phénomène migratoire - Stratification sociale et inégalités - Système libéral, socialiste ou communiste - Colonisation/impérialisme - Nationalisme/impérialisme - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens

³ La liste des concepts à enseigner en classe d'histoire diffère quelque peu selon le réseau d'enseignement (voir tableau).

6 ^e	Installation de :	Installation de :
	- Décolonisation/néo-colonialisme - Sous-développement - Fédéralisme	- Fédéralisme - Décolonisation - Sous-développement
	Réactivation au choix de :	Réactivation de :
	- Libéralisme/capitalisme - Nationalisme - Socialisme(s) - Impérialisme - Croissance/crise - Colonisation - Migration - Stratification sociale - Démocratie/autoritarisme	- Système libéral, socialiste ou communiste - Impérialisme - Démocratie/système autoritaire/droits et devoirs des gens - Croissance/développement - Humanisme

Cet apprentissage progressif implique des méthodologies différentes selon la situation rencontrée. Une première situation est la découverte du concept ; dans ce cas, le professeur devra construire une démarche conceptuelle avec des exemples et des contre-exemples permettant aux élèves de découvrir les attributs du concept. On parle alors d'« installation du concept ». Une seconde situation possible se produit lorsque le concept a déjà été vu auparavant ; l'enseignant présente alors simplement de nouveaux exemples et contre-exemples pour « réactiver le concept ». Comme la définition des attributs est déjà connue des élèves, elle demande simplement à être rappelée. Une troisième situation est celle de l'évaluation du concept. L'enseignant peut demander ici à l'élève de « mobiliser » le concept à travers un exercice où il devra le détecter dans une série d'exemples et de contre-exemples. L'enseignant peut également « mobiliser » le concept dans une situation de compétences, en particulier à propos des compétences 1 et 3 (« se poser des questions » et « synthétiser ») qui demandent l'utilisation d'un concept.



2.2. Au cours de français

Si l'on s'intéresse ensuite à la place qu'occupe l'histoire au sein du cours de français, on est d'abord saisi par un contraste entre les deux filières de l'enseignement secondaire : si cette dimension est pratiquement absente des nouveaux référentiel et programme de l'enseignement qualifiant (2015), elle occupe à l'inverse une place importante dans le toujours actuel référentiel de l'enseignement de transition (1999).

L'histoire y est d'abord abordée à propos de la langue, dont l'évolution est présentée comme un objet auquel il s'agit de sensibiliser les élèves. En l'occurrence, ceux-ci sont censés acquérir à la fin de leurs humanités une « connaissance critique de quelques informations relatives à l'histoire de la langue », ce qui inclut, d'une part, « les origines latines, l'ancien et le moyen français » et, d'autre part, « l'institutionnalisation et la réglementation de la langue, son évolution actuelle ». On peut donc dire que le référentiel de l'enseignement de transition prend l'histoire de la langue au sérieux et en fait un objet d'enseignement à part entière.

Ce référentiel insiste davantage encore sur l'histoire de la littérature⁴, en affichant un souci très clair de transmettre de manière vivante aux élèves « des références culturelles qui ont influencé durablement la pensée et l'écriture occidentale et/ou s'avèrent les plus utiles pour décoder les productions culturelles contemporaines ». Ces savoirs sont présentés comme des éléments clés de « l'alphabet culturel de l'homme contemporain », et l'enseignant est invité à les faire acquérir « tout au long de la scolarité », en commençant « dès la fin du premier degré ».

Plus précisément, le référentiel de l'enseignement de transition accorde un rôle stratégique aux « grands courants et références littéraires et artistiques », qu'il recommande d'aborder « en lien étroit avec des productions et des textes contemporains qui en attestent la postérité et la fécondité ».

Enfin, ce référentiel convie aussi les enseignants à ouvrir leurs élèves aux littératures des autres cultures, en particulier celles qui sont liées aux peuples d'Europe et à l'immigration.

Ce rapide parcours des référentiels actuels du cours de français indique que, dans l'enseignement de transition, l'histoire est mise au service d'un double enjeu complémentaire : l'appropriation d'une culture « structurée » d'un côté, la capacité de donner sens et résonance à des productions culturelles contemporaines de l'autre. Cette ambition, qui a été formulée en 1999, n'a toutefois pas été relayée quinze ans

⁴ Communauté française de Belgique, *Compétences terminales et savoirs prescrits en français – Humanités générales et techniques*, 1999, p. 19.

plus tard par les auteurs du référentiel de l'enseignement qualifiant, puisque ceux-ci n'accordent pas la moindre considération aux connaissances d'ordre historique.

2.3. Au cours d'histoire de l'art

Pour ce qui concerne le cours d'« Histoire de l'art – analyse esthétique », qui relève de l'option « Arts » (deux périodes aux deuxième et troisième degrés), on observe que le programme accorde une réelle importance à la dimension historique. En effet, le cours nécessite

[...] la vision globale de l'art occidental, depuis les origines jusqu'à nos jours [...], l'assimilation des différentes étapes de construction de la culture occidentale, ce qui implique l'utilisation de la chronologie pour ne pas fausser les principes d'analyse qui découlent de cette évolution. Le cadre chronologique est essentiel : il est la colonne vertébrale du cours et les grilles analytiques ou systèmes en assurent la raison d'être⁵.

Le programme du cours précise également son aspect synthétique, comparé à un fil conducteur tracé dans le labyrinthe des multiples réalisations artistiques. Il est également précisé qu'il faut privilégier deux objectifs fondamentaux. En premier lieu, le cours d'histoire de l'art doit favoriser une approche de l'œuvre d'art par une méthode de lecture, et en second lieu, il doit « permettre une approche basée sur la chronologie, ce que l'on appelle "Histoire de l'Art" dans le sens le plus strict du terme⁶ ».

En outre, le cours d'histoire de l'art vise l'acquisition de quatre compétences transversales et disciplinaires : regarder, connaître, faire et s'exprimer, et apprécier. L'intérêt pour la dimension historique est particulièrement lié à la compétence connaître qui, dans une dimension transversale, demande d'inscrire les phénomènes dans la mesure du temps et de l'espace en reliant les phénomènes dans leur contemporanéité tout en opérant des synthèses et en établissant les connexions. Dans une perspective plus disciplinaire, il s'agira de « relier l'apparition ou la résurgence des formes à leur contexte historique, sociologique, psychologique, philosophique, etc. [et de] montrer comment elles s'y inscrivent, où et en quoi elles sont en rupture⁷ ».

On peut également souligner que le programme « équivalent » du secteur des « Arts appliqués », dispensé dans l'enseignement organisé par la Fédération Wallonie-

Bruxelles, précise quant à lui que « l'essentiel pour l'élève consistera à disposer au plus tôt de repères chronologiques et stylistiques⁸ ».

Dès lors, à travers ces différentes injonctions des programmes du cours d'histoire de l'art, il est clairement mis en évidence qu'un des aspects importants du cours, même s'il est loin d'être le seul, est de structurer la compréhension de la production des arts plastiques, visuels et de l'espace dans une vision diachronique bien structurée.

2.4. Premier bilan

Une rapide comparaison permet de constater qu'une série de convergences sont possibles entre les trois disciplines si on exploite certains concepts travaillés en histoire, comme ceux de stratification sociale, de démocratie, de nationalisme, etc. Ceux-ci apparaissent donc comme une base pour envisager divers projets interdisciplinaires.

3. Quels contenus historiques dans les trois disciplines ?

3.1. En histoire

Les contenus à enseigner en histoire dans les classes du secondaire s'organisent autour des concepts, dont nous avons déjà parlé, ainsi qu'autour de visions panoramiques et de moments-clés. Comme le précise le programme de la FESec, « l'étude des différents moments-clés doit permettre à l'élève de se construire une vision organisée, notamment sur le plan chronologique, de l'histoire de l'Occident dans le monde⁹ ». Quant aux visions panoramiques, elles

[...] doivent permettre aux élèves d'éviter le piège de l'eurocentrisme, [...] de découvrir, à l'intérieur d'une aire géographique et d'une période chronologique précise, les principales civilisations [...] et de prendre conscience des écarts de développement entre l'une ou l'autre civilisation¹⁰.

Ces visions panoramiques et ces moments-clés sont organisés de manière chronologique dans les deux réseaux d'enseignement au fil des années scolaires. Ainsi, la troisième année est consacrée à la période antique et médiévale pour arriver en sixième à la période contemporaine. Le tableau ci-dessous reprend les principaux contenus à voir de la troisième à la sixième année.

⁵ FESec, *Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degrés technique de transition*, D/2005/7362/3/50, p. 23.

⁶ *Ibidem*.

⁷ *Id.*, p. 24.

⁸ 186/2008/248A, p. 60.

⁹ FESec, *Humanités générales et technologiques, 2^e et 3^e degrés technique de transition*, D/2008/7362/3/36, p. 21.

¹⁰ *Idem*.

	FESeC	FWB
3 ^e	Visions panoramiques et moments-clés - Les migrations indo-européennes • <i>La civilisation celtique</i> - Le bassin méditerranéen de 500 ACN à 500 PCN : civilisations et héritages • <i>Le monde gréco-romain : citoyenneté, croyances, expressions artistiques</i> - L'Occident, Byzance et l'Islam entre 500 et 1000 • <i>Les Carolingiens</i> • <i>Naissance et développement de l'Islam</i> Concepts : Migration/Stratification sociale/Démocratie/Autoritarisme	Contenus principaux - Héritages des civilisations du Moyen-Orient - Le monde gréco-romain - De l'état carolingien à la féodalité - Les sociétés urbaines et rurales - La Méditerranée : lieu de rencontre de trois civilisations Concepts : idem FESeC + colonisation et impérialisme
4 ^e	Visions panoramiques et moments-clés - L'Europe et le monde entre 1000 et 1500 • <i>Villes et campagnes au MA</i> • <i>Relations entre Occident chrétien et Islam</i> - L'Europe et le monde entre 1500 et 1750 • <i>Humanisme et Renaissance, réformes religieuses et Grandes découvertes (XV^e-XVI^e s.)</i> • <i>Société et pouvoir sous l'Ancien Régime (XVII^e-XVIII^e s.)</i> Concepts : Croissance/Crise/Colonisation + ceux de 3 ^e	Contenus principaux - L'Europe à la découverte du monde - Le mouvement des idées du XVI^e au XVIII^e s. (diffusion des idées, humanisme, réformes religieuses, etc.) - Affirmation des États en Europe du XVI^e au XVIII^e s. - Les Révolutions libérales et nationales (société Ancien Régime, révolutions française, américaine, belge, Congrès de Vienne) Concepts : Humanisme/Conservatisme/Réformisme/Nationalisme/Libéralisme + ceux de 3 ^e
5 ^e	Moments-clés - <i>Le temps des Révolutions (politiques, économiques, artistiques) : fin XVIII^e-début XIX^e s.</i> - <i>La société du XIX^e jusqu'à la Première Guerre mondiale</i> - <i>L'impérialisme des pays industrialisés et la Première Guerre mondiale</i> Concepts : Libéralisme/Capitalisme/Nationalisme/Socialisme/Impérialisme + ceux des années précédentes	Contenus principaux - Bases économiques, sociales et idéologiques du monde contemporain • Mouvements migratoires dans le monde • Industrialisation et développement du capitalisme - Impérialisme des pays industrialisés (impérialisme colonial et choc des impérialismes) - Un monde déséquilibré à la recherche de solutions • Première Guerre mondiale • L'URSS de 1917 à 1953 • Crise de 1929 • Marche vers la Seconde Guerre mondiale • Seconde Guerre mondiale Concepts : Collectivisme/Communisme + ceux des années précédentes

6 ^e	Moments-clés - <i>Des crises (politiques, économiques, sociales) jusqu'à la Seconde Guerre mondiale (1919-1945)</i> - <i>L'Europe et le monde (1945-1989)</i> • <i>Relations Est-Ouest / Nord-Sud</i> • <i>Construction européenne</i> • <i>Fédéralisme belge</i> - <i>Mutations des sociétés et des mentalités depuis 1945</i> - <i>Problèmes et enjeux de notre temps</i> Concepts : Décolonisation/Sous-développement/ Impérialisme + ceux des années précédentes	Contenus principaux - La géopolitique en Europe de 1945 à nos jours • La guerre froide • L'union européenne • La Belgique fédérale - La géopolitique dans l'hémisphère sud de 1945 à nos jours • La décolonisation • Le sous-développement • (La Chine) - Économie et société de 1945 à nos jours - Problèmes et enjeux • Évolution des mentalités • Les médias • La situation géopolitique dans le monde et les organisations internationales Concepts : Fédéralisme/Décolonisation/Sous-développement
----------------	--	---

Toutefois, malgré la répartition chronologique des contenus par année scolaire, les enseignants ne sont pas tenus d'agencer une même année scolaire de manière chronologique. En effet, si l'enseignant de troisième année doit se concentrer sur l'Antiquité et le début du Moyen Âge, il peut organiser sa matière de façon thématique et non chronologique. Il pourrait par exemple décider d'aborder l'empire romain et le monde grec en parallèle plutôt que de les voir successivement.

3.2. En littérature

Dans le cadre du cours de français dans l'enseignement de transition, pas moins de quatre types de savoirs historiques sont prescrits à propos de la littérature.

En premier lieu, le référentiel indique qu'au terme de leur scolarité, les élèves doivent avoir appris à « expliquer les ruptures fondamentales qu'a connues la culture française, mais aussi européenne, à différents moments de l'histoire, dans la manière de représenter le monde et d'utiliser le langage ».

En deuxième lieu, il demande qu'on les exerce à « reconnaître dans des œuvres et des textes non étudiés au cours différents traits majeurs des courants qui se sont ainsi constitués ». La notion de courant se voit donc accorder ici une importance nodale. Cela est confirmé dans les deux objectifs suivants.

Le troisième, en effet, demande que l'élève soit rendu capable aussi de « situer éventuellement un même auteur ou un même texte dans plusieurs de ces courants ».

Le référentiel cite à ce propos le cas de Rabelais, qui « non seulement appartient au courant humaniste, mais [...] participe aussi du foisonnement baroque et de l'avènement de la modernité ».

Enfin, le professeur doit également inviter ses élèves à « repérer la permanence de certains courants dans la culture contemporaine¹¹ ».

Les dix « grands courants littéraires et artistiques » qui figurent ainsi au centre de la formation littéraire des élèves dans l'enseignement de transition sont listés comme suit :

• L'humanisme et l'émancipation de l'esprit
• Le baroque et son foisonnement
• Le classicisme et l'ordonnement de l'univers
• Les Lumières et l'émancipation de la raison
• Le romantisme, le sentiment de la nature et l'exaltation du moi
• La modernité et la quête de l'originalité
• Le réalisme et la reconstruction du réel
• Le symbolisme et ses correspondances
• Le surréalisme, ses fantasmes et ses provocations
• La culture contemporaine, ses expériences et ses contradictions

Les programmes des réseaux de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et de la Fédération de l'enseignement secondaire catholique (FESec) ont ensuite décliné ces courants au fil des quatre dernières années du secondaire, mais, comme l'indique le tableau qui suit, ils l'ont fait chacun à leur manière :

	FWB	FESec
3 ^e	« Trois grands courants artistiques : classicisme, romantisme et réalisme » (centration sur des œuvres « accessibles au 2 ^e degré »)	Classicisme, romantisme, réalisme (centration sur certains genres) Les Lumières (contes philosophiques, récits épistolaires, récits de voyages) et le XX^e s. (à travers certains genres)
4 ^e		
5 ^e	Classicisme, romantisme et réalisme (suite + centration sur certains auteurs) Modernité, symbolisme, surréalisme + un livre d'écrivain belge	Humanisme, classicisme, baroque, Lumières, réalisme, symbolisme, surréalisme, culture contemporaine (+ centration sur certains genres)
6 ^e	Humanisme, baroque, Lumières, culture contemporaine + un essai	

¹¹ *Compétences terminales et savoirs prescrits en français*, 1999, op. cit., p. 20.

En clair, si les deux réseaux s'accordent pour prescrire classicisme, romantisme, réalisme au deuxième degré du secondaire, la FESec charge davantage la barque de ce degré en prescrivant d'y étudier également la littérature des Lumières et du XX^e siècle. Par ailleurs, au troisième degré, la FESec invite les professeurs tant de cinquième que de sixième à aborder tous les courants, à l'exclusion du romantisme (réservé au deuxième degré) et de la modernité (que ce réseau délaisse en fait complètement), sans les distribuer par année, alors que la FWB – qui préconise, elle, l'étude des dix courants, fait le choix d'en réserver six à la cinquième et quatre à la sixième. Il y a là des divergences, à propos du romantisme et de la modernité, en particulier, qui peuvent étonner. Il importe en tout cas d'en prendre la mesure en prévision du projet interdisciplinaire qui sera proposé plus loin.

3.3. Quels contenus historiques en histoire de l'art ?

Le programme des cours d'histoire de l'art est explicitement structuré en respectant une chronologie progressive qui est envisagée comme le fil rouge de la production des arts plastiques.

Dès lors, en troisième année, on envisage la Préhistoire et l'Antiquité ; en quatrième année, le Moyen Âge et la Renaissance ; en cinquième année, les arts allant du XVII^e siècle jusqu'au milieu du XIX^e siècle ; en sixième année, les débuts de l'art moderne en poursuivant jusqu'à nos jours. Le programme cite – de manière non exhaustive – certains courants artistiques : romantisme, impressionnisme, symbolisme, cubisme, surréalisme, pop art, art conceptuel, installations, etc., mais il précise qu'à côté de cette structuration chronologique, il faut laisser une porte ouverte sur l'actualité, l'environnement et les différents besoins des élèves (remise à niveau, interdisciplinarité, etc.).

Dès lors, tout en suivant l'évolution chronologique des grands courants artistiques, l'enseignant est clairement invité à développer certaines séquences focalisées sur une problématique particulière qui pourrait adéquatement s'intégrer dans un projet interdisciplinaire.

3.4. Comparaison des contenus historiques prescrits par les trois disciplines

Si l'on s'attache enfin à synthétiser la manière dont les trois disciplines (avec des variantes selon les réseaux) prescrivent, chacune selon leurs objectifs propres, l'étude des différentes périodes historiques, on constate que les convergences sont fortes entre les cours d'histoire et d'histoire de l'art de la troisième à la sixième année, mais qu'elles sont plus ténues avec le cours de littérature, dont la périodisation est distribuée de manière moins chronologique.

	Histoire	Histoire de la littérature	Histoire de l'art
3 ^e	<i>FESeC</i> : Antiquité et Moyen Age jusque les Carolingiens <i>FWB</i> : Antiquité jusqu'au XV ^e siècle	Classicisme, Lumières [à la FESeC seulement], romantisme et réalisme	<i>FESeC</i> : Préhistoire et Antiquité <i>FWB</i> : Préhistoire jusqu'à la fin du Moyen Age
4 ^e	<i>FESeC</i> : de l'an 1000 jusqu'au règne de Louis XIV <i>FWB</i> : de la fin du XV ^e jusqu'au début du XIX ^e siècle		<i>FESeC</i> : Moyen Age et Renaissance <i>FWB</i> : La Renaissance jusqu'à la première moitié du XIX ^e siècle
5 ^e	<i>FESeC</i> : du XVIII ^e siècle jusqu'à la Première Guerre mondiale <i>FWB</i> : du XIX ^e siècle à la Seconde Guerre mondiale	De la Renaissance à la période contemporaine	<i>FESeC</i> : du XVII ^e au milieu du XIX ^e siècle <i>FWB</i> : naissance de l'art moderne et approfondir l'art du XX ^e siècle
6	<i>FESeC</i> : de la fin de la Première Guerre mondiale à nos jours <i>FWB</i> : de 1945 à nos jours		<i>FESeC</i> : des débuts de l'art moderne jusqu'à nos jours <i>FWB</i> : Arts contemporains

Par ailleurs, il apparaît que ce n'est qu'au troisième degré que les trois disciplines abordent en partie les mêmes périodes : ce n'est donc qu'à ce niveau de la scolarité qu'un projet interdisciplinaire pourrait s'appuyer au mieux sur des apprentissages historiques convergents dans les trois disciplines. C'est donc dans ce sens que nous allons à présent développer notre proposition.

4. Un double projet interdisciplinaire

4.1. Le choix d'une période et de thèmes communs

La première étape du projet interdisciplinaire est bien évidemment celle du choix de la période et du thème ou de l'objet sur lequel portera le travail. Compte tenu des comparaisons qui précèdent entre les programmes des trois disciplines, on voit assez rapidement qu'une période qui paraît privilégiée pour un travail commun en cinquième année est le XIX^e siècle.

Quel thème alors retenir ? Comme les cours de français et d'histoire de l'art ont une grande liberté en ce qui concerne les thèmes des œuvres à étudier, c'est au sein des matières du cours d'histoire, dont la liberté thématique est beaucoup plus limitée, qu'il semble judicieux de faire un choix. En l'occurrence, parmi les « matières »

préconisées pour ce cours qui ont donné lieu à des exploitations littéraires et artistiques, deux ont retenu notre attention en raison de leurs résonances avec l'actualité sociale et culturelle du XXI^e siècle : le thème des migrations et celui de la condition ouvrière.

4.2. La constitution de dossiers disciplinaires relatifs à ces deux thèmes

Une fois le choix de la période et des thèmes effectué, la deuxième étape consiste, pour les trois enseignants partenaires, à préparer, chacun pour sa discipline, un dossier de textes et de documents qui permettra d'étudier le « regard » propre à chaque discipline sur les sujets retenus.

4.3. La lecture des dossiers par les élèves

Étape suivante : dans les différents cours concernés, il s'agit d'inviter les élèves à prendre connaissance des dossiers qui ont été rassemblés à leur intention par les enseignants, en leur demandant de se poser à leur propos des questions liées aux enjeux propres à chaque discipline.

Ainsi, pour l'exploitation des textes littéraires et des œuvres d'art, il sera pertinent de se poser les questions suivantes :

En quoi ces textes/œuvres d'art vous paraissent-ils actuels, résonnent-ils pour vous aujourd'hui ? Que peut-on dire du rapport de ces textes/œuvres d'art à la réalité ? Et quels enjeux ces textes/œuvres d'art présentaient-ils pour leurs auteurs ? Par quels moyens littéraires/artistiques l'auteur/l'artiste fait-il passer son message ?

Pour le cours d'histoire, les questions porteront davantage sur la compréhension et la connaissance des référents historiques évoqués par les documents. Ainsi, pour les migrations, deux questions retiendront l'attention prioritairement : « Quels sont les différents types de migrations du XIX^e au XXI^e siècle ? Et quelles sont les différentes caractéristiques des phénomènes migratoires (du XIX^e au XXI^e siècle) ? »

Quant à la condition ouvrière, elle pourrait être traitée au départ de deux autres questions : « Quelles sont les conditions de travail au XIX^e siècle ? Et quelles tensions dans le monde ouvrier au XIX^e siècle ? ».

4.4. Consigne pour la réalisation d'une production interdisciplinaire

Les scénarios de ce travail interdisciplinaire sont multiples et dépendent directement du laps de temps imparti préalablement dans chacune des disciplines pour préparer la phase finale de l'atelier. Les expériences menées montrent qu'il ne faut pas sous-estimer ce temps préparatoire si l'on veut que l'atelier interdisciplinaire soit riche et fécond.

Ainsi, après avoir travaillé ces différentes questions dans chaque discipline, on aborde l'atelier commun en proposant la consigne suivante :

Réalisez un poster qui présente les migrations ou le travail industriel en utilisant au moins deux documents relevant de chaque discipline : histoire, littérature et œuvres d'art. Donnez un titre à votre panneau et intégrez-y un texte explicatif pour le rendre explicite.

5. Analyse « prédidactique » des documents et de leurs exploitations possibles

5.1. Le dossier « Migration : qui va où ? »

5.1.1. Les documents historiques

Dans le cadre du cours d'histoire de cinquième année, la question des migrations peut être abordée dans le cadre de la Révolution industrielle. En effet, dans le courant du XIX^e siècle, une migration importante s'observe depuis la Flandre vers la Wallonie, fleuron de l'industrie sidérurgique et textile entre autres. Il s'agit donc avant tout d'une migration de type économique, migration qui pourrait être rapprochée des migrations actuelles dans le cadre du démarrage de la leçon pour éveiller le questionnement des élèves. Cinq documents¹² pourraient être proposés pour évoquer cette migration économique et montrer une Belgique à deux vitesses sur le plan économique :

- une carte postale – Paul Klaus, *La frontière linguistique*, carte postale, 1914 (Morlanwelz, Musée royal de Mariemont) : sur cette carte postale, la frontière linguistique est marquée par une rivière où l'on trouve d'un côté, les terrils, les cheminées fumantes, les hauts-fourneaux et les corons, de l'autre un décor plus

rural composé de maisons, d'un moulin et d'une église. Les personnages présents sur cette carte postale sont également intéressants : du côté wallon, l'auteur représente des manifestants réclamant le suffrage universel ainsi que des paysans brandissant le drapeau du coq wallon. Sur l'autre rive, on distingue des paysans en sarrau, une procession avec des enfants de chœur et un ecclésiastique. Ce premier document permet de montrer l'attrait économique de la Wallonie face à une Flandre plus rurale. L'analyse pourrait s'arrêter ici vu le sujet exploité, même si le document permet de traiter également le début des luttes régionalistes :

- un graphique – « Évolution du taux d'urbanisation en Belgique et dans ses régions (1830-1910) » (d'après Bardet J.-P. et Dupaquier J. D, *Histoire de la population de l'Europe*, II, Paris, Fayard, 1998, p. 354). Ce graphique permet d'attirer l'attention sur les spécificités régionales et l'augmentation de la population urbaine en Wallonie ;
- une carte – « La Belgique économique, 1830-1870 » (adaptée d'après Lefevre J. et Georges J., *Les Temps contemporains vus par leurs témoins. Textes et documents (1776-1945)*, Tournai, Casterman, 1974, p. 9). Cette carte peut être utile pour situer les différents secteurs prospères au XIX^e siècle comme la sidérurgie ou l'industrie textile ;
- un tableau de données – « Nombre d'ouvriers d'industrie en Flandre et en Wallonie en 1896 et 1910 » (d'après Quairiaux Y., *L'image du Flamand en Wallonie. Essai d'analyse sociale et politique (1830-1914)*, Bruxelles, Labor, 2006, p. 208). Ce tableau permet de confirmer l'image industrielle de la Wallonie qui compte 62 % des ouvriers d'industrie à la fin du XIX^e siècle. Le tableau montre également que le retard de la Flandre tend à se réduire au début du XX^e siècle ;
- un texte – Quairiaux Y., « Présence flamande dans le Centre », dans *Mémoires d'une région. Le Centre (1830-1914)*, Morlanwelz, Musée royal de Mariemont, 1984, p. 192-193. Ce texte confirme l'importance de la migration flamande en Wallonie et explique les différents emplois occupés par les travailleurs flamands. D'une manière générale, les Flamands assurent des travaux délaissés par les travailleurs locaux comme mineurs, manœuvres, métallurgistes, servantes, etc.

Remarquons l'attention particulière à constituer le dossier avec différents types de documents (iconographie, texte, graphique, etc.) pour varier les plaisirs ! Cette variété implique cependant que les élèves soient capables d'analyser ces différents types de supports ou soient accompagnés dans leurs démarches d'analyse.

¹² Les documents proposés proviennent tous du manuel *Construire l'Histoire et l'avenir* largement utilisés par les enseignants des réseaux libre et officiel.

5.1.2. Les documents littéraires

Trois textes – que l'on trouvera en annexe du présent article – sont proposés pour traiter au cours de français les exploitations littéraires du thème de la migration :

- Georges Eekhoud, *La Nouvelle Carthage*, 2015 (1^{re} éd. 1888), Bruxelles, Les Impressions nouvelles, coll. « Espace Nord », p. 149-150 ;
- Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad*, Paris, Albin Michel, 2008, p. 145-147 ;
- Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles*, Paris, Liana Levi, 2011, p. 127-128.

Tous trois intéresseront certainement les élèves par leur rapport troublant avec l'actualité et la réalité :

- celui d'Eekhoud évoque la grande migration qui, au cours du XIX^e siècle, a amené nombre de paysans et d'ouvriers à quitter leur terroir européen – notamment flamand et wallon – pour gagner l'Amérique. Il permet de voir à quel point les mouvements migratoires sont liés à des phénomènes sociaux et peuvent concerner n'importe quel peuple, l'Europe ayant ainsi été un lieu de départ massif d'émigrants avant de devenir, un siècle ou deux plus tard, un lieu d'accueil d'immigrants ;
- en relatant l'un des démêlés de l'Irakien Saad avec une Française chargée de l'accueil des migrants, l'autre ceux (basés sur des faits réels) de l'Afghan Enaiat Akbari pendant sa traversée en barque de la Méditerranée, les textes d'Éric-Emmanuel Schmitt et de Fabio Geda évoquent de manière réaliste le sort que vivent aujourd'hui un grand nombre de ceux qui quittent l'Afrique ou l'Orient dans l'espoir de trouver une terre d'accueil en Europe.

Tous trois s'inscrivent par ailleurs dans une esthétique réaliste, qui vise à produire un effet de réalité par l'abondance et la précision des référents convoqués, leur inscription dans un espace-temps existant et par une narration qui naturalise les événements relatés en gommant tous les procédés de fabrication¹³ : Schmitt et Geda recourent en outre l'un et l'autre à une narration homodiégétique (le narrateur nous raconte sa propre histoire) qui confère à leurs récits une dimension autobiographique – fictive dans le premier cas, avérée dans le second – et favorise à la fois la tension narrative et l'identification du lecteur au personnage.

¹³ Cf. Hamon Ph., « Un discours contraint », in R. Barthes et al., *Littérature et réalité*, Paris, Seuil, 1982, p. 119-181.

Les trois auteurs visent enfin manifestement à alerter le lecteur sur le caractère dramatique des situations évoquées et à provoquer leur compassion et leur solidarité envers les personnages concernés.

5.1.3. Les documents artistiques

Les documents artistiques ciblent principalement deux artistes belges, Eugène Laermans et Constantin Meunier, qui sont liés au mouvement réaliste. Il semble intéressant de faire découvrir que les artistes se sont intéressés aux Belges qui émigraient pour des raisons économiques, fin du XIX^e siècle, notamment vers la France et les USA. Il sera également aisé d'établir des correspondances entre les œuvres d'art plastique (peintures et dessins) et la littérature belge contemporaine, particulièrement avec les textes de Georges Eekhoud à qui Eugène Laermans dédicace explicitement un dessin consacré aux migrants.

- Eugène Laermans, *Les migrants*, 1896, huile sur toile, 159 x 420 cm, Musée royal des Beaux-Arts, Anvers ;
- Eugène Laermans, *Les émigrants*, huile sur toile, 1894, 150 x 211 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *Étude pour les migrants*, 1895, dessin gouache, pastel, fusain sur papier, 55 x 38 cm, s.l. Inscription : « Étude pour les Émigrants » (à gauche) « à Georges Eekhoud son admirateur et ami » Eug. Laermans (à droite) ;
- Eugène Laermans, *Croquis pour les exilés*, 1894, encre sur papier, 13 x 13 cm, s.l. ;
- Constantin Meunier, *L'exode*, 1894, pastel et craie sur papier, 100 x 150 cm, MRBAB, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *L'exode*, 1894, fusain, pastel et craie sur papier, 100 x 50 cm, MRBAB, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Avant l'embarquement*, s.d., dessin, 18 x 24 cm, MRBAB, Bruxelles.

Afin de nuancer d'éventuelles représentations, il semble également intéressant d'exploiter une caricature du milieu du XIX^e siècle qui ironise sur les expulsions d'Allemands du sol français :

- Caricature de Chagot, *Le journal pour rire*, 10 octobre 1851. « Les peuples sont pour nous des frères. Comment la France entend la fraternité, l'égalité et la liberté » (Allemands expulsés repassant la frontière sous le bâton de l'ordonnance. Bureau du numérotage de MM. les étrangers).

Parallèlement à ces découvertes liées au XIX^e siècle, il semble important d'établir une réflexion croisée avec les phénomènes migratoires actuels, vécus de manière

problématique en Europe. De nombreux artistes d'origines diverses apportent des témoignages variés qui expriment, chacun à leur manière, le désarroi des migrants.

- Caricature de Hicham Baba Ahmed, dit « Le Hic », dans *El Watan* (La Nation) (Algérie), 2008. « L'Europe intensifie sa lutte contre l'immigration clandestine ». *El Watan* est un quotidien généraliste algérien de langue française, fondé en 1990 suite à une loi autorisant la presse privée. Le journal a été suspendu à six reprises depuis 1993 et interdit de publicité publique. Hicham Baba Ahmed (Le Hic) est membre depuis 2004 de « Cartooning for peace » ;
- Affiche produite par le musée de l'histoire de l'immigration : « Un Français sur quatre est issu de l'immigration », 2013 ;
- Barthélémy Toguo (1967 – Camerounais), Sculpture *Route pour l'exil*, 2008 ;
- Bouchra Khalili (Franco-Marocaine, née au Maroc en 1975), Série de huit sérigraphies *The Constellations*, 2011. *The Constellations* fait partie du *Mapping Journey Project*, un travail qui lie une série de huit sérigraphies à huit vidéos, dans lesquelles des individus confrontent leur expérience personnelle et subjective de la migration à la normativité des cartes géographiques.

Quelques ressources documentaires utiles :

- site du Musée de l'histoire de l'immigration à Paris (2007) qui propose des réflexions et des sources documentaires riches et variées : <http://www.histoire-immigration.fr/> ;
- article sur l'histoire de l'immigration en Belgique : <http://www.vivreenbelgique.be/11-vivre-ensemble/histoire-de-l-immigration-en-belgique-au-regard-des-politiques-menees> ;
- dossier sur Émile Zola qui propose diverses pistes pédagogiques, disponible sur le site de la Bibliothèque nationale de France : <http://expositions.bnf.fr/zola/> ;
- photographies des œuvres d'art belges : <http://balat.kikirpa.be> ;
- dictionnaire des peintres belges : http://balat.kikirpa.be/peintres/Search_dico.php?setlang=fr ;
- définitions des courants artistiques (notamment du réalisme) : Leblanc Claire, L'art belge. Entre rêves et réalités. « Reporticle » présenté dans *Koregos, Revue et encyclopédie multimédia des arts* : http://www.koregos.org/fr/claire-leblanc_1-art-belge/Reporticle 120, 13-02-2015.

5.2. Le dossier « Condition ouvrière : comment travaille-t-on au XIX^e siècle ? »

5.2.1. Les documents historiques

Pour le dossier sur la condition ouvrière, huit documents sont proposés dans le cadre du cours d'histoire :

- une lithographie – Adrien Canelle, lithographie représentant le panorama du Bois-de-Boussu vers 1850, dans *La Belgique industrielle*, Bruxelles, 1854. Ce document permet de visualiser un site industriel comme celui du Bois-de-Boussu ;
- une carte postale – « La fosse "Vedette" » à Boussu-Bois au début du XX^e siècle, carte postale ancienne (collection privée). Cette carte postale offre une autre vue du site du Bois-de-Boussu. D'autres représentations de sites industriels peuvent être proposées en classe, notamment en fonction de la région d'origine des élèves ;
- un extrait de règlement – Extrait du règlement d'atelier du laminoir de Couillet (province de Hainaut), env. 1843 (d'après Neuville J., *Histoire du mouvement ouvrier en Belgique*, II, Bruxelles, Vie ouvrière, 1980, p. 153). Ce document permet aux élèves de découvrir les conditions de travail difficile des ouvriers ;
- une série de dates-clés – « La réglementation du travail : quelques dates-clés » (d'après *Questions d'histoire sociale*, Bruxelles, CARHOP et FEC, 2005, p. 245-255) ;
- un graphique – « Nombre de tués dans les mines belges, 1831-1980 » (d'après Leboutte R., Puissant J. et Scuto D., *Un siècle d'histoire industrielle, Belgique, Luxembourg, Pays-Bas. Industrialisation et sociétés 1873-1973*, coll. « Regard sur l'histoire », Paris, SEDES, 1998, p. 52) ;
- un texte – « Les cadences infernales. Histoire de la pénibilité du travail », Bruxelles, CARHOP, 2003, p. 29. Ce texte permet de découvrir les conditions de travail difficile des ouvriers à travers le récit d'une journée-type de travail ;
- un tableau de données – « Salaires et budgets ouvriers en Belgique au mois d'avril 1891 : renseignements fournis par les conseils d'industrie et du travail », Bruxelles, ministère de l'Industrie, 1892, p. 238-317, p. 360-375, p. 384-398 et p. 409-423.

5.2.2. Les documents littéraires

Pour étudier le thème des conditions sociales au XIX^e siècle dans le cadre du cours de français, nous proposons de retenir trois textes d'auteurs emblématiques du courant naturaliste, à savoir :

- Émile Zola, *Germinal*, 1885, extrait de la cinquième partie, chapitre 5 ;
- Émile Verhaeren, « Les pauvres », *Les visages de la vie – Les douze mois : poèmes*, in *Poésie complète* 7, 2009 (1^{re} éd. 1899), Bruxelles, Luc Pire, p. 115-116 ;
- Camille Lemonnier, *Happe-Chair*, 1994 (1^{re} éd. 1886), Bruxelles, Les Impressions nouvelles, coll. « Espace Nord », p. 22-23¹⁴.

Le texte de Zola relate un épisode de la longue grève des mineurs qui constitue le cœur du roman *Germinal*. On y découvre le contraste saisissant entre la foule des mineurs hirsutes et dépenaillés, animés d'une fureur révolutionnaire, et un groupe de bourgeois, membres de la famille ou de la société qui exploite la mine, qui s'effraie devant ces « visages atroces » qu'ils ne reconnaissent pas parce que

la colère, la faim, ces deux mois de souffrance et cette débandade enragée au travers des fosses, avaient allongé en mâchoires de bêtes fauves les faces placides des houilleurs de Montsou.

Le poème de Verhaeren évoque quant à lui la condition misérable des travailleurs, dont le dos est vouté sous le poids des fardeaux, les mains abîmées par le travail et les yeux usés par les tempêtes de la vie, mais dont l'attitude respire la dignité et inspire la compassion.

Quant au texte de Lemonnier, il nous fait entendre les arguments d'un ancien ouvrier, devenu un riche propriétaire, contre l'accès des travailleurs à l'instruction : pour ce personnage, rien ne sert pour ces gens d'aller à l'école pour y apprendre à lire et à écrire, l'important est qu'ils fassent bien leur travail puis se distraient sans se poser de questions : « Faut que l'ouvrier mange bien, boive bien, et rigole un brin pour bien travailler après. Tout le reste, c'est des histoires ! ».

Les trois textes, comme ceux qui concernaient l'immigration, retiennent l'attention par leur réalisme, mais aussi, ici encore, par leur actualité, quand on sait qu'au début du XXI^e siècle, il existe encore environ 10 % d'illettrés dans les pays occidentaux.

On y retrouve les mêmes procédés de production de l'effet réaliste et de l'illusion référentielle que dans les textes du premier corpus. On y retrouve aussi le même engagement social et politique de la part de l'écrivain et les mêmes intentions sous-jacentes de dénonciation d'une réalité présentées comme insoutenable et d'appel à la compassion et à la solidarité du lecteur.

¹⁴ Ces trois textes étant libres de droits, pour la facilité de l'enseignant, comme ceux du dossier « Migrations », nous les avons reproduits en annexe du présent article.

5.2.3. Les documents artistiques

L'artiste belge Constantin Meunier semble être l'artiste incontournable pour présenter la condition ouvrière au XIX^e siècle en Belgique, particulièrement pour présenter le travail des mineurs et les catastrophes des accidents miniers. Son œuvre permettra également de présenter le travail industriel des ouvriers de la métallurgie. Il sera également intéressant de montrer les conditions de travail dans la production textile vues par le peintre belge Léon Frédéric, auxquelles fait écho l'observation de Vincent Van Gogh, venu comme prédicateur laïc dans les mines du Borinage. Finalement, d'autres métiers misérables, oubliés aujourd'hui, comme « Les marchands de craie » nous sont connus grâce au triptyque de Léon Frédéric. Il va sans dire que l'on pourrait aisément étendre la réflexion en comparant la production picturale belge à de nombreuses œuvres d'artistes français.

- Constantin Meunier, *Triptyque de la mine (La descente – Le calvaire – La remonte)*, s.d. (vers 1885), huile sur toile, 140 x 340 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Mineurs à la descente*, s.d., fusain, pastel craie rouge et blanche sur papier chamois, 76 x 56 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Au pays noir*, 1893, huile sur toile, 80 x 94 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- Constantin Meunier, *L'hécatombe de l'Agrappe*, vers 1879, fusain et pastel sur papier, 64 x 82 cm, MRBA, Bruxelles (17 avril 1879, 121 mineurs tués par un coup de grisou au charbonnage de l'Agrappe à Frameries) ;
- Constantin Meunier, *Puddeurs sortant la loupe (la sortie du creuset)*, s.d., fusain et pastel sur papier, 64 x 60 cm, MRBA, Bruxelles (Puddeur = ouvrier métallurgiste. Loupe = état dans le travail du fer) ;
- Constantin Meunier, *L'enlèvement du creuset brisé*, 1885, huile sur toile, 160 x 303 cm, Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *La coulée à Ougrée*, huile sur toile, 221 x 302 cm, Musée des Beaux-Arts de la ville de Liège ;
- Constantin Meunier, *Lassitude*, s.d., fusain sur papier, 57 x 45 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Le puddleur*, 1884/1888, Bronze, 145 x 81 x 87 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Léon Frédéric, *Le tisserand*, 1896, huile sur toile, 68 x 87 cm, 1896, MRBA, Bruxelles ;
- Vincent Van Gogh, *Le tisserand*, 1884, Crayon, gouache, encre sur papier, 32 x 45 cm, Musée Van Gogh, Amsterdam ;

- Léon Frédéric, *Les marchands de craie. Volet gauche : Le matin. Centre : Midi. Volet droit : Le soir*, 1883, huile sur toile, 200 x 115 + 268 + 115 cm, MRBA, Bruxelles.

Une ressource documentaire utile :

- le dossier « Vision de la servitude paysanne » dans l'onglet « Vie artistique et culturelle » du site L'histoire par l'image : <http://www.histoire-image.org/index.php>. Dossier : <http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=438>.

Les peintres appartenant au réalisme (ou considérés pendant une phase réaliste de leur carrière) présentent également certaines tensions de la condition ouvrière. Ainsi, on constate qu'aussi bien Charles De Groux que James Ensor, Eugène Laermans ou Félicien Rops dénoncent les ravages de l'alcoolisme. Autre fait social mis en évidence : les grèves, qui sont observées par Eugène Laermans et Constantin Meunier. Ponctuellement, on relèvera la pauvreté itinérante (E. Laermans et A. Stevens), le travail des enfants et des femmes (C. Meunier) ou encore certains contrastes sociaux (C. Hermans).

- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1870, crayon, fusain, aquarelle et pastel rehaussé de gomme arabe sur papier, 42 x 26 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1853, huile sur toile, 68 x 80 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Charles De Groux, *L'ivrogne*, 1855-1857, huile sur toile, 71 x 90 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- James Ensor, *Les pochards*, 1883, huile sur toile, 115 x 165 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *L'ivrogne*, 1898, huile sur toile, 121 x 151 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Félicien Rops, *La buveuse d'absinthe*, 1865, héliogravure, 23 x 15 cm, Musée Félicien Rops, Namur¹⁵ ;
- Eugène Laermans, *Un soir de grève*, 1893, huile sur toile, 106 x 115 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *La grève*, 1894, pastel, fusain sur papier, 50 x 36 cm, s.l. ;

¹⁵ Fasciné par le monde de la prostitution, Rops signe dans cette œuvre un de ses portraits les plus envoûtants, celui d'une fille appelée Marie Joliet qui arrivait tous les soirs ivre au bal Bullier et qui regardait avec des yeux de mourante galvanisée, je l'ai fait poser et j'ai tâché de rendre ce que je voyais. [...] La Vie, tâcher de rendre la Vie et c'est assez rude » (source : dossier pédagogique du Musée Rops, Namur).

- Eugène Laermans, *Grévistes*, 1901, encre sur papier, 15 x 20 cm, Musée Plantin-Moretus, Anvers ;
- Constantin Meunier, *Scène de grève*, s.d., fusain sur papier, 25 x 34 cm, MRBA, Bruxelles ;
- Eugène Laermans, *Les intrus*, 1903, huile sur toile, 151 x 200 cm, Musée des Beaux-Arts de Liège ;
- Alfred Stevens, *Ce qu'on appelle le vagabondage*, 1855, huile sur toile, 130 x 165 cm, Musée d'Orsay, Paris ;
- Constantin Meunier, *Verrier gamin* (Val-Saint-Lambert), s.d., dessin, fusain sur papier, 36 x 27 cm, Musée Constantin Meunier, Bruxelles ;
- Constantin Meunier, *Deux hiercheuses avec lanternes* (ouvrières qui font circuler les wagons de minerai dans la mine), s.d., dessin, fusain sur papier, 35 x 30 cm, Musée Constantin Meunier, Bruxelles ;
- Charles Hermans, *À l'aube*, 1875, huile sur toile, 248 x 317 cm, MRBA, Bruxelles.

Une autre piste susceptible d'être exploitée concerne les liens artistiques qui existaient entre peintres et écrivains. Ainsi, Constantin Meunier a notamment réalisé une sculpture d'Émile Zola et une peinture de Camille Lemonnier.

- Constantin Meunier, *Émile Zola*, sculpture en bronze, signature à l'arrière de la terrasse à gauche : C. Meunier ; inscriptions à l'arrière, sur la plinthe latérale droite : ATELIER/59. RUE. L'ABBAYE., Dimensions : 61,1 x 24,55 x 20,7, Origine : Acquis de M. et Mme Charles Jacques-Meunier, Bruxelles, 1936 ;
- Constantin Meunier travaillant au Monument à Émile Zola de dos. C'est le peintre Isidore Verheyden qui sert de modèle pour la statue d'Émile Zola ;
- *Monument à Émile Zola*, par Constantin Meunier, érigé en 1924, rue É. Zola à Paris et retirée (fondue) entre 1942 et 1944 ;
- Constantin Meunier, *Camille Lemonnier dans sa bibliothèque*, s.d., Aquarelle sur papier, Musée Camille Lemonnier, Bruxelles.

6. Bilan

L'entreprise interdisciplinaire, sans conteste, présente des difficultés matérielles d'organisation : comment insérer le temps nécessaire aux ateliers interdisciplinaires dans la grille horaire des élèves et dans celle des différents enseignants concernés ?

Il y a lieu aussi de s'interroger sur les modalités souhaitables d'un tel projet et sur ce qui est réalisable. Deux options se présentent : soit on prépare préalablement l'atelier dans chaque discipline pour déboucher sur un atelier final interdisciplinaire – mais cela risque de prendre beaucoup de temps – ; soit on initie directement les élèves à une

démarche interdisciplinaire en travaillant d'emblée ensemble entre professeurs de disciplines différentes.

Comment par ailleurs évaluer le travail des élèves ? Et quels liens avec les compétences ? Les réponses, forcément, varient selon les disciplines, mais ces questions ne peuvent pas être contournées si on veut inscrire le projet interdisciplinaire dans les nécessités institutionnelles qui incombent aux différentes disciplines.

Cela dit, malgré ces difficultés, il nous semble que l'on peut reconnaître aux activités interdisciplinaires plusieurs apports complémentaires. Ces activités, en effet, permettent aux élèves d'apprendre et de croiser des informations provenant de chaque discipline, mais aussi d'enrichir, de nuancer et de mettre en perspective leurs apports respectifs. Grâce aux données factuelles apportées par l'objectivité de l'analyse des faits déployée en histoire, elles permettent aussi de discuter et d'évaluer la subjectivité et les prises de parti des artistes, peintres et écrivains.

Certes, dans le cas du courant artistique réaliste (pictural et littéraire), il y a une dimension testimoniale particulière qui ne permet pas d'envisager facilement la dimension inventive et élective de la création artistique. Néanmoins, la confrontation des faits et de l'art permettra aux élèves de réfléchir à la focalisation choisie par l'artiste et les amènera aussi à réfléchir à la vision incomplète du passé que nous apportent les œuvres d'art. En effet, il n'est pas facile de trouver des témoignages, tant littéraires que picturaux, des zones grises du travail en Belgique au XIX^e siècle, comme celles qui concernent le travail domestique ou le travail agricole. Pour autant la difficulté de l'entreprise ne doit pas dissimuler son enjeu, qui paraît fondamental pour la formation citoyenne des élèves.

Annexes

Dossier « Littérature et immigration »

Georges Eekhoud, *La nouvelle Carthage* (1888)

Né en 1854 à Anvers et mort en 1927 à Schaerbeek, Georges Eekhoud est, comme Maeterlinck, Verhaeren ou Rodenbach, un écrivain francophone de Flandre, qui s'est illustré notamment par ses prises de position anarchistes et par l'affichage de son homosexualité. Son livre *Escal-Vigor* (1899) est l'un des premiers qui traite ouvertement de ce thème. Avant cela, dans *Kermesses* (1885) et surtout dans *La Nouvelle Carthage* (1888), Eekhoud avait affirmé son credo social, son intérêt esthétique pour les déshérités et, à la suite de Flaubert, sa haine pour la bourgeoisie.



Originaire de l'Irlande, l'émigration gagna la Russie, l'Allemagne, puis le Nord de la France. Des milliers d'étrangers s'étaient déjà expatriés, avant que cette fièvre se fût inoculée aux Belges. D'abord la contagion se mit parmi les ouvriers du Borinage et du pays de Charleroi, houilleurs que leur dur et servile travail souterrain empêche à peine de mourir, cyclopes déchus, placés entre l'intolérance des meneurs et la dureté des capitalistes, énervés par le chômage et les grèves, et, lorsque le grisou les épargne, achevés par les balles des soldats.

Et, après avoir dépeuplé la Wallonie, la rage de l'expatriation ébranla les Flandres. Tisserands et filateurs gantois, les poumons obstrués par le ploc, plièrent bagage et passèrent en Amérique comme, il y a des siècles, leurs ancêtres s'étaient transportés en Angleterre.

Enfin, l'impulsion se communiqua au pays d'Anvers.

Longtemps les dockers, peinant au rivage même, d'où s'éloignaient, parqués comme des ouailles, de pleines cargaisons de proscrits, résistèrent à l'entraînement général. Méfiants, sceptiques, ils ne se souciaient point d'engraisser, de leurs carcasses, les terres d'où nous viennent les guanos fameux, après avoir cédé leur dernier liard aux agences d'émigration, qu'ils voyaient prospérer et gonfler autour d'eux, comme des sangsues gorgées du sang des vieux locatis.

Auparavant, le départ d'un paysan ou d'un ouvrier stupéfiait tout le quartier ou toute la paroisse. On le considérait comme un coup de tête, une apostasie, l'acte d'un être dénaturé. Il n'y avait, de loin en loin, que les mauvais journaliers, les valets de ferme renvoyés de partout, la racaille, qui, ne sachant plus à quels baes louer leurs bras, finissaient, sous l'influence d'une dernière ribote, par se vendre au racoleur de volontaires pour l'armée des Indes hollandaises.

Mais voilà que l'expatriation entraînait dans les mœurs des bons sujets. Par centaines, urbains et ruraux, des bords de l'Escaut ou des dunes ou des garigues de la Campine, terrassiers du Polder, lieurs de balais de la Bruyère, fuyaient le pays comme pourchassés par les flots d'une inondation occulte.

L'inquiétude du toit familial, le doute de la bonté patriale, une impatience de nomades, un instinctif besoin de déplacement, pénétraient et rongeaient les écarts lointains.

Les mêmes pionniers qui n'auraient jamais, au grand jamais, consenti à échanger leur servage aussi ingrat, aussi pénible qu'il fût, contre une lucrative besogne dans la cité, subissaient du jour au lendemain le vertige de l'exode et s'expatriaient en masse.

Combien pourtant, de ces terriens invétérés, leurs entrailles presque jumelles de la dure, plus dure chez eux que partout ailleurs, subissant avec une volupté de fanatique les réactions surnoisées du climat et de l'atmosphère, leurs soubassements charnus adhérant aux labours fauves comme leurs grègues, avaient souffert autrefois d'âpre nostalgie, lorsque la conscription les transplantait brutalement au milieu du brouhaha et du tourbillon urbain, les dépouillait de leur trousse de laboureur pour leur faire endosser la livrée du milicien et les détenait dans ses casernes putrides, loin des balsamiques landes natales, ou les jetait à certains jours, mornes, ahuris, sur le pavé semé d'embûches ! Quelle détresse, quelles aspirations vers le misérable là-bas ! Que d'heures à ruminer des riens de souvenirs !

Ah ! les retours furtifs du soldat au pays ; les minutes exactement supputées, la route brûlée comme par un fugitif.

Le congé d'un jour, la courte sortie utilisée pour passer une heure, rien qu'une heure, au foyer natal, les apparitions inopinées, en nage, pantelant, essoufflé comme un batteur d'estrade qui aurait fait un mauvais coup ; seulement le temps d'aller et de repartir, de toucher pied au terroir de ses exclusives délices, d'embrasser les anciens et la promesse, de respirer l'odeur des brûlis dans l'émolliente humidité du crépuscule !

Et, à présent, ces mêmes rustaude endurcis se voyant acculés dans une alternative sinistre, consentent, remplis d'une poignante et farouche résolution, à se laisser amputer de leur patrie !

Georges Eekhoud, *La Nouvelle Carthage*, p. 149-150.

Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad* (2008)

Né en 1960 près de Lyon, naturalisé belge en 2008, Éric-Emmanuel Schmitt est un dramaturge, un nouvelliste, un romancier et un réalisateur prolifique, dont l'œuvre, teintée de philosophie, d'humanisme et de spiritualité, s'est attiré les faveurs d'un large public. Il s'est d'abord illustré au théâtre avec *La nuit de Valognes* (1991) et *Le visiteur* (1993) avant de connaître le succès avec ses récits *L'évangile selon Pilate* (2000), *La part de l'autre* (2001), *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* (2001), *Oscar et la dame rose* (2002) ou *L'enfant de Noé* (2004).



Je déclinai mon identité en lui tendant les papiers que j'avais apportés. La tête penchée sur le côté, elle les consulta d'un air circonspect, presque sceptique, comme à regret.

En une seconde, j'eus l'intuition qu'elle ne m'aiderait jamais.

Elle sourit soudain et je pensai que je m'étais fourvoyé : non, je n'avais pas une ennemie devant moi.

Une fois qu'elle eut enregistré dans son dossier mes données élémentaires, elle releva la tête et me demanda, le crayon en l'air :

– Racontez-moi ce qui vous a poussé à quitter votre pays.

– Mon pays ?

– Oui, l'Irak est votre pays.

– Je n'ai pas l'impression d'être né dans un pays mais dans un piège. « Mon pays », cette formulation me semble bizarre. « Mon pays » ! L'Irak ne m'appartient pas, il ne m'a pas accueilli, ni accordé une place spécifique ; je n'ai guère été heureux en Irak, ou alors malgré l'Irak ; je ne suis pas certain que l'Irak m'aime, encore moins que j'aime l'Irak. Donc « mon pays »... ça ne me convient pas. L'expression me choquerait plutôt...

À ma surprise, elle m'approuva. Elle s'adossa plus confortablement à son fauteuil et m'engagea à poursuivre d'une voix douce :

– Je me doute bien que vous ne l'aimez plus, ce pays, et que vous y laissez des gens que vous avez aimés, qu'ils soient vivants ou morts. Relatez-moi tout avec précision, s'il vous plaît. Nous prendrons le temps.

Pourquoi m'obstinais-je à percevoir en elle un être hostile ? Pourquoi ce début d'interrogatoire me donnait-il le sentiment d'être coupable ? Coupable, je ne l'étais pas ! Et coupable de quoi ?

Pour l'heure, il n'y avait rien de contestable ni de contesté, puisqu'elle s'abstenait de commentaire. Chasse ce soupçon, Saad, ne cède pas à la paranoïa, ce virus par lequel Saddam Hussein a contaminé ton peuple ! Redresse-toi, sois confiant, réponds.

Je lui narrai donc mon enfance sous le dictateur.

Sans l'ombre d'une retenue, elle nota, fiévreuse, ce que je disais ; cela la passionnait. Puis j'abordai l'embargo ; là, elle nota toujours mais les sourcils froncés, le front barré d'un pli. Enfin je détaillai la guerre, la prétendue paix après la guerre, la mort de ma fiancée, le destin de mes sœurs...

À mesure que j'avançais, je sentais son intérêt décroître. Éprouvais-je encore une illusion ? Saad, ne deviens pas méfiant ! Poursuis. Pourtant, il me semblait qu'elle n'appréciait pas ce que je peignais ; du coup, pour la convaincre, j'insistai davantage sur le chaos les troubles, l'anarchie, ces distorsions qui rendaient désormais toute vie impossible à Bagdad. Son genou s'agitait sous le bureau.

J'achevai mon récit par l'assassinat de mon père, de mes beaux-frères et, non sans difficulté car les larmes me picotaient les paupières autant que la voix, par l'agonie de la petite Salma.

Concentrée, elle transcrivit cette dernière péripétie en quelques phrases puis me regarda, prête à recueillir la suite. Mon silence lui expliqua que l'histoire était finie.

Éric-Emmanuel Schmitt, *Ulysse from Bagdad*,
Paris, Albin Michel, 2008, p. 145-147.

Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles* (2011)

Né en 1972, Fabio Geda vit à Turin. Éducateur, collaborateur de *La Stampa*, il a publié deux romans avant d'entendre Enaiat Akbari raconter son histoire. Saisi par l'authenticité de son récit, il décide aussitôt d'écrire avec lui un livre, *Dans la mer il y a des crocodiles*, qui, depuis sa sortie en avril 2010, s'est vendu à 200 000 exemplaires en Italie.



La mer a commencé à s'agiter vers minuit, je crois, ou un peu plus tard. Nous ramions vite, mais sans pouvoir nous aider de la voix, comme font les professionnels qui ont quelqu'un derrière ou devant eux qui leur dit : *et un et deux, et un et deux*, pour qu'ils rament en même temps. Nous, nous ne pouvions pas, nous ne voulions pas. Nous avions même peur d'éternuer, chose qui, à moitié nus, seulement vêtus de nos slips (nous avions emballé nos vêtements et le reste dans des sacs en plastique que nous avions fermés avec le scotch pour éviter que l'eau rentre), risquait d'arriver. Je disais donc que nous avions peur d'éternuer, que les radars des garde-côtes ne captent notre éternuement à travers l'écume des vagues.

On nous avait dit qu'en ramant vite nous débarquerions sur les côtes grecques au bout de deux ou trois heures, mais c'était sans compter l'eau qui entraînait dans le canot. Quand la mer s'est énervée et s'est mise à nous pleuvoir dessus, j'ai pris une bouteille d'eau, je l'ai découpée avec les dents pour en faire un bol, puis j'ai dit à Hussein Ali : Oublie le trou. Rejette l'eau à la mer.

Comment ?

Avec ça.

Je lui ai tendu la demi-bouteille. À ce moment-là, une vague me l'a arrachée des mains, comme si elle m'avait entendu et qu'elle n'était pas d'accord. J'en ai découpé une autre. J'ai pris la main de Hussein Ali et je l'ai serrée autour.

Avec ça, j'ai répété.

Nous ramions. Mais alors pourquoi avions-nous l'impression de rester immobiles ? Pire, de faire marche arrière ? Pourquoi ? Et comme si ça ne suffisait pas, les chambres à air s'y mettaient aussi, les chambres à air que nous avions emportées comme bouées de sauvetage, c'est vrai, dommage que nous les ayons attachées au canot avec des cordes trop longues parce que nous avions peur qu'elles nous dérangent pendant que nous ramions. Maintenant, le vent les soulevait, les transformait en ballons qui faisaient rouler et giter le canot.

Fabio Geda, *Dans la mer il y a des crocodiles*,
Liana Levi, 2011, p. 127-128.

Dossier « Les conditions sociales au XIX^e siècle »

Émile Zola, *Germinal* (1885)

Né et mort à Paris, Émile Zola (1840-1902) est un romancier prolifique et populaire, fondateur du courant naturaliste. Dans les vingt volumes de la série des *Rougon-Macquart*, il s'attache à dépeindre les diverses couches de la société du Second Empire (1851-1880) au travers de l'histoire d'une famille dont les membres servent à illustrer un certain déterminisme biologique. Écrivain engagé, il s'est impliqué dans la défense des ouvriers face à l'exploitation dont ils étaient l'objet, puis dans la défense du juif Alfred Dreyfus lorsque celui-ci fut injustement accusé d'avoir trahi son pays.



Les femmes avaient paru, près d'un millier de femmes, aux cheveux épars, dépeignés par la course, aux guenilles montrant la peau nue, des nudités de femelles lasses d'enfanter des meurt-de-faim. Quelques-unes tenaient leur petit entre les bras, le soulevaient, l'agitaient, ainsi qu'un drapeau de deuil et de vengeance. D'autres, plus jeunes, avec des gorges gonflées de guerrières, brandissaient des bâtons ; tandis que les vieilles, affreuses, hurlaient si fort, que les cordes de leurs cous décharnés semblaient se rompre. Et les hommes déboulèrent ensuite, deux mille furieux, des galibots, des haveurs, des raccommodeurs, une masse compacte qui roulait d'un seul bloc, serrée, confondue, au point qu'on ne distinguait ni les culottes déteintes, ni les tricots de laine en loques, effacés dans la même uniformité terreuse. Les yeux brûlaient, on voyait seulement les trous des bouches noires, chantant la Marseillaise, dont les strophes se perdaient en un mugissement confus, accompagné par le claquement des sabots sur la terre dure. Au-dessus des têtes, parmi le hérissément des barres de fer, une hache passa, portée toute droite ; et cette hache unique, qui était comme l'étendard de la bande avait, dans le ciel clair, le profil aigu d'un couperet de guillotine.

– Quels visages atroces ! balbutia Mme Hennebeau.

Négrel dit entre ses dents :

– Le diable m'emporte si j'en reconnais un seul ! D'où sortent-ils donc, ces bandits-là ?

Et, en effet, la colère, la faim, ces deux mois de souffrance et cette débandade enragée au travers des fosses, avaient allongé en mâchoires de bêtes fauves les faces placides des houilleurs de Montsou. À ce moment, le soleil se couchait, les derniers rayons, d'un pourpre sombre, ensanglantaient la plaine. Alors, la route sembla

charrier du sang, les femmes, les hommes continuaient à galoper, saignants comme des bouchers en pleine tuerie.

– Oh ! Superbe ! dirent à demi-voix Lucie et Jeanne, remuées dans leur goût d'artistes par cette belle horreur.

Émile Zola, *Germinal*, 1885, extrait de la cinquième partie, chapitre 5.

Émile Verhaeren, *Les pauvres* (1899)

Poète flamand d'expression française, Émile Verhaeren (1855-1916) s'est illustré par une poésie d'inspiration symboliste qui lui a permis de peindre avec une conscience sociale mâtinée de lyrisme la noblesse du travail humain ainsi que les univers contrastés des campagnes et des grandes villes. Ses œuvres les plus fameuses sont ses recueils *Les Campagnes hallucinées* (1893), *Les Villes tentaculaires* (1895) et *Les Villages illusoires* (1895).



Il est ainsi de pauvres cœurs
avec en eux, des lacs de pleurs,
qui sont pâles, comme les pierres
d'un cimetière.

Il est ainsi de pauvres dos
plus lourds de peine et de fardeaux
que les toits des cassines brunes,
parmi les dunes.

Il est ainsi de pauvres mains
comme feuilles sur les chemins,
comme feuilles jaunes et mortes,
devant la porte.

Il est ainsi de pauvres yeux
humbles et bons et soucieux
et plus tristes que ceux des bêtes,
sous la tempête.

Il est ainsi de pauvres gens,
aux gestes lents et indulgents
sur qui s'acharne la misère,
au long des plaines de la terre.

Les visages de la vie – Les douze mois, poèmes, 1899, p. 115-116.

Camille Lemonnier, *Happe-Chair* (1886)

Né et mort à Bruxelles, Camille Lemonnier (1844-1913) est un romancier belge influencé par le naturalisme de Zola, mouvement qu'il renouvelle par les audaces de son style. Son roman *Un mâle* (1881) lui vaudra à la fois le succès et le scandale, en raison du climat de sensualité et de liberté morale qui y prévaut. Dans *Happe-Chair* (1886), il raconte parallèlement la dépravation de Clarinette Hurliaux et la montée de la violence sociale. Dans cet univers scellé par le mythe éternel du Feu, la femme découvre « la joie cruelle de sa perversité toute-puissante », tandis que gronde la révolte ouvrière à laquelle la grève apportera une éclosion brutale.



À ÉMILE ZOLA

Nous étions deux à étudier en même temps la souffrance du peuple, vous chez les hommes de la houillère, moi chez les hommes du laminoir. Pendant que vous écriviez GERMINAL, j'achevais HAPPE-CHAIR.

Acceptez, en souvenir de cette communauté d'observations souvent cruelles, non moins qu'en témoignage de mon amitié littéraire, l'offre que je vous fais ici du présent livre.

CAMILLE LEMONNIER
La Hulpe, 25 janvier 1886

Happe-Chair, en retard sur nombre d'établissements similaires du pays, n'avait point encore songé, malgré les gros bénéfices partagés annuellement par ses actionnaires, à assurer l'innombrable milice de ses travailleurs contre la mort, la maladie, la misère et l'ignorance, cette coalition de fléaux également redoutables qu'un des premiers, un grand homme de bien, propriétaire d'immenses exploitations charbonnières, Jean-Noël Prescott, avait cherché à conjurer au moyen d'institutions prévoyantes dans un centre industriel voisin. La puissante usine, comme un organisme incomplet auquel manquerait un rouage essentiel, n'avait encore ni écoles, ni caisses de secours, ni magasins d'alimentation. L'infirmerie elle-même, mal montée, avec un matériel vétuste et délabré, ne répondait pas à l'éventualité des grandes catastrophes. Jamioul vit là une mission pour lui. Il se livra à des recherches, s'enquit des innovations réalisées ailleurs, lit un travail que, sur le conseil et avec l'appui de Marescot, très satisfait de jouer un tour aux bancocrates et aux aristos du Conseil, il lut devant les administrateurs réunis. Ce qui avait touché

surtout le désir, c'était la possibilité d'améliorer la condition matérielle de l'ouvrier, son ancien frère d'infortune ; il se montrait résigné à tous les sacrifices pour faire de ce paria, croupissant les trois quarts du temps dans une détresse noire, faute d'une aide compatissante, une créature humaine vivant le moins mal possible de son travail. Pourtant, il s'était fait tirer l'oreille sur le terrain de l'instruction, dont Jamioul s'efforçait de lui démontrer l'impérieux et urgent besoin.

— À quoi ça leur servira-t-il de lire et d'écrire ? J'ai bien fait mon chemin sans ça, moi. Compter, oui, à la bonne heure. Mais lire des gazettes ! Bon pour des gens qui n'ont rien autre à faire ! Croyez-moi, je connais l'ouvrier mieux que personne. J'suis moi-même un ancien ouvrier et je m'en vante. Eh bien ! ça n'est pas bon que l'ouvrier en sache trop, en dehors de sa partie. Une supposition. Instruisez les gens de fabrique et d'usine, faites-en des petits avocats, des raisonneurs, des blagueurs. Qu'est-ce qu'il adviendra ? C'est qu'à force de s'monter le coup, ils se croiront des messieurs, ne voudront plus travailler ; et dans tous les cas feront du fichu ouvrage. Voyez-vous, l'instruction, l'école, les livres, c'est l'affaire des riches. Le peuple, lui, est le peuple. Il n'a pas qu'on lui mette trop d'idées dans la tête. Des ateliers d'apprentissage, très bien ! J'en suis et j'suis aussi pour tout ce qui peut lui donner les idées de son métier, mais pas autre chose. Ou m'dit qu'avec des ci et des là, des maîtres d'école, de la lecture, et tout le reste, on le fera meilleur qu'il n'est. De la blague ! Et puis, c'est pas vrai. Le peuple est bon enfant tant qu'il est à sa forge, qu'il lime, qu'il trime, qu'il fait ses quarts. Il n'y pense pas alors au mal, à renverser le gouvernement, à culbuter le bourgeois, si tant est qu'il pense réellement à tout ça, comme on le dit. Quand j'cherchais la veine à Dure-Mère, avec mes deux hommes, tout seul au fond du puits, et que j'abattais à coups de pic des pans de roche de quoi bâtir une tour, les reins cassés comme un vieux cheval de fiacre, je n'y pensais pas à manger le bourgeois. Et pourtant, vrai, tout le monde m'avait lâché. Pas un sou de personnel. On savait qu'il y avait là, au fond du trou noir, un homme qui descendait au matin et remontait la nuit, quand c'est qu'il remontait, et on le regardait faire en riant, en se fichant de lui, comme quelqu'un qui voudrait marcher au plafond, la tête en bas. Moi, j'me disais : Faut ben que j'trouve la veine, nom de nom ! Ou, moi, la femme et les petits, nous sommes tous *ad patres* avant six mois. Et ça me donnait du cœur, fallait voir ! Là, voulez-vous que j'vous dise ? Faut que l'ouvrier mange bien, boive bien, et rigole un brin pour bien travailler après. Tout le reste, c'est des histoires !

Happe-Chair, 1886, p. 22-23.

Table des matières

Les auteurs.....	5
I. – Les enjeux de l'interdisciplinarité.....	7
<i>Cadragage de la problématique</i>	
Jean-Louis DUFAYS, Myriam DE KESEL, Jim PLUMAT, Marie-Émilie RICKER	
II – Les sciences au cours des apprentissages à l'école fondamentale... 11	
<i>Une pluridisciplinarité qui coule de source</i>	
Sabine DARO	
III – Former les futurs enseignants à l'interdisciplinarité..... 11	
Myriam DE KESEL	
En amont.....	17
Pendant.....	18
1. Conférence de cadragage.....	18
2. Découverte de la discipline de l'autre.....	20
3. Découverte de projets interdisciplinaires.....	21
4. Conception d'un canevas de projets interdisciplinaires.....	22
5. Présentation et évaluation des projets interdisciplinaires.....	23
6. Témoignages d'enseignants du secondaire.....	23
Après.....	23
IV – Pour une approche didactique de l'interdisciplinarité..... 25	
<i>Comment aborder la complexité avec méthode ?</i>	
Barbara DUFOUR, Alain MAINGAIN	
1. Contextes culturels et institutionnels.....	25
2. Quelques distinctions.....	29
Un travail sur les représentations.....	30
Une méthode reproductible.....	31
3. En guise de conclusion.....	40
V. – La guerre des mots dans les disciplines scientifiques..... 43	
Myriam DE KESEL, Jim PLUMAT	
1. Introduction.....	43
2. Première partie de l'atelier.....	43
3. Seconde partie : l'atelier proprement dit.....	44
Première étape : relevé des conceptions spontanées.....	45
Seconde étape : construction d'un projet interdisciplinaire.....	46

VI—Quels concepts clés et quelles articulations entre les cours d'histoire, de littérature et d'histoire de l'art ?	49
<i>Un projet interdisciplinaire en 5^e année de transition sur la condition ouvrière et les migrations au XIX^e siècle</i>	
Élodie VAEREMANS, Marie-Émilie RICKER, Jean-Louis DUFAYS	
1. Contexte, enjeux et menu.....	49
2. La place de l'histoire dans les trois disciplines.....	50
2.1. Quels concepts clés pour aborder l'histoire au cours d'histoire ?	50
2.2. Au cours de français	53
2.3. Au cours d'histoire de l'art	54
2.4. Premier bilan	55
3. Quels contenus historiques dans les trois disciplines ?	55
3.1. En histoire.....	55
3.2. En littérature	57
3.3. Quels contenus historiques en histoire de l'art ?.....	59
3.4. Comparaison des contenus historiques prescrits par les trois disciplines.....	59
4. Un double projet interdisciplinaire	60
4.1. Le choix d'une période et de thèmes communs	60
4.2. La constitution de dossiers disciplinaires relatifs à ces deux thèmes ..	61
4.3. La lecture des dossiers par les élèves.....	61
4.4. Consigne pour la réalisation d'une production interdisciplinaire	62
5. Analyse « prédidactique » des documents et de leurs exploitations possibles ..	62
5.1. Le dossier « Migration : qui va où ? »	62
5.2. Le dossier « Condition ouvrière : comment travaille-t-on au XIX ^e siècle ? »	67
6. Bilan	71
Annexes.....	73
Georges Eekhoud, <i>La nouvelle Carthage</i> (1888)	73
Éric-Emmanuel Schmitt, <i>Ulysse from Bagdad</i> (2008).....	75
Fabio Geda, <i>Dans la mer il y a des crocodiles</i> (2011)	77
Émile Zola, <i>Germinal</i> (1885).....	78
Émile Verhaeren, <i>Les pauvres</i> (1899).....	80
Camille Lemonnier, <i>Happe-Chair</i> (1886)	81
Table des matières	83