

P8941B

43-44-1975

CLIO

CAHIERS - NUMEROS 43-44



Nathan
Paris

Labor
Bruxelles

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

CAHIERS DE CLIO

1975 — Numéros 43-44.

COMITE DE PATRONAGE :

Marinette BRUWIER - Giovanni BUSINO - Gilbert DE LANDSHEERE -
Huguette DUSSAULT-DUMAS - Pierre GOUBERT - Paul HARSIN - Etienne
HELIN - Jean-Jacques HOEBANX - André JORIS - Christian LA-
VILLE - Jacques LE GOFF - Louis-Théo MAES - Lucile MARBEAU -
Philippe MOUREAUX - Claire PREAUX - Albert SOBOUL - Jacques
STIENNON.

COMITE DE REDACTION :

Minna AJZENBERG-KARNY - Pervenche BRIEGLEB - Alfred BRU-
NEEL - Josette DEBACKER - Liliane DE KEYSER - Gérard DELCROIX
- Jacqueline DELROT - Jean DUGNOILLE - Arlette GODFROID-LAU-
RENT - Maggy HODEIGE - Nicole JOZIC-HIERNAUX - Michel REVE-
LARD - René ROBBRECHT - Freddy SCHANER - Gérard TURPIN -
Jenny VANROELEN - René VAN SANTBERGEN - Marie-Rose VILLE.

ABONNEMENT ANNUEL (4 numéros) :

- Professeurs : 400 fr. b.
- Etudiants : 300 fr. b.
- **Paiement** au n° 704-0420050-97 de la Caisse d'épargne IPPA à Liège avec la mention D.S. 10.750.713, abonnements *Cahiers de Clio*.
- **Correspondance** concernant les abonnements à adresser à Maggy HODEIGE, rue Julien d'Andrimont, 9/085, à 4000 Liège.

Envoyez-nous vos suggestions et vos critiques.

SECRETARIAT :

Liliane DE KEYSER, Avenue Télémaque, 51, à 1190 Bruxelles.

CAHIERS DE CLIO

Cher Lecteur,
Chère LECTRICE,

Pendant plus de dix ans, la Maison Labor a assuré avec bienveillance l'édition et la diffusion des *Cahiers de Clio*. Nous en remercions chaleureusement les dirigeants et le personnel.

Dans le souci de cerner de plus près les préoccupations des enseignants confrontés de plus en plus avec les aspects pratiques des réformes en cours, le Centre de la Pédagogie de l'histoire prend aujourd'hui le relai.

Ce fascicule double numéroté 43-44 termine l'abonnement 1975 retardé en raison des problèmes posés par l'inflation des coûts de production auxquels n'échappe malheureusement pas l'édition scientifique.

Dans le dernier trimestre de 1976 paraîtra un fascicule double numéroté 45-46. Ici s'achèvera notre collaboration avec la Maison Labor et débutera l'abonnement de 1976 auquel nous vous demandons instamment de souscrire.

A partir des fascicules 47 et 48, nous inaugurerons notre nouvelle formule sous les auspices du Centre de la Pédagogie de l'histoire. Le contenu des *Cahiers de Clio* sera revu. **Sans négliger l'information scientifique, nous ouvrirons davantage nos colonnes à des idées directement exploitables dans l'enseignement secondaire.** Un questionnaire vous sera envoyé après livraison des fascicules 1976 afin que vous puissiez nous faire connaître vos avis et suggestions concernant la nouvelle formule de la publication.

Dans les premiers mois de 1977, le rythme des abonnements reprendra une cadence trimestrielle que nous nous efforcerons de maintenir.

Assurer nous-mêmes et complètement la gestion de la revue nous amène à vous demander de bien vouloir faire parvenir **dès maintenant le montant de votre abonnement 1976, soit 400 francs belges (300 francs belges, si vous êtes étudiant)** au Centre de la Pédagogie de l'histoire. Il suffit d'utiliser à cet effet le bulletin de virement ou de versement ci-joint en indiquant clairement **votre nom et votre adresse** (y compris le numéro de boîte aux lettres). La référence « D. S. 10.750.713 » sera complétée par la mention « **abonnement Cahiers de Clio 1976** ».

La Rédaction.

INFORMATION SCIENTIFIQUE

INTRODUCTION A L'ETUDE DE LA PRODUCTION SCRIPTURALE AUX TEMPS MEDIEVAUX

CHAPITRE PREMIER :

POSITION THEORIQUE DU PROBLEME

L'instinct de conservation est aussi un instinct collectif: comme l'organisme humain, les organisations sociales veulent perdurer, elles tendent à assurer leur pérennité. De même que les fonctions naturelles harmonisent les composantes bio-chimiques dont dépend l'équilibre vital, de même des fonctions culturelles ⁽¹⁾ harmonisent les composantes sociales dont dépend l'équilibre du groupe. Mais il est périlleux de poursuivre l'analogie plus avant : l'exercice des fonctions naturelles et celui des fonctions culturelles n'ont pas des implications identiques. Ainsi la fonction culturelle implique une prise de conscience hiérarchique que ne suppose pas la fonction naturelle : le fonctionnement de l'organisme est indépendant de la connaissance qu'on en a, et cette connaissance elle-même ne conduit à l'action qu'en cas de rupture d'équilibre, qu'en cas de maladie ; le fonctionnement du groupe, au contraire, dépend directement de la connaissance qu'ont les éléments de ce groupe de sa structuration, la prise de conscience conduisant, cette fois, de manière nécessaire à l'action. Ces différences s'expliquent simplement : l'ordre biologique est naturel et universel au lieu que l'ordre social est culturel, particulier ; le premier relève d'un matérialisme transhistorique, le second ressortit au matérialisme dialectique.

L'ordre social est une création ; idéalement, tous les membres du groupe devraient participer à cette création ; dans la pratique historique, la participation collective n'a la plupart du temps été qu'un mythe, c'est-à-dire une parole ⁽²⁾ parasitaire qui aliène le sens, la signification des faits, au profit d'une idéologie ⁽³⁾. Si la structuration des rapports sociaux n'a jamais été en effet l'œuvre de tous les membres du groupe, c'est dire qu'elle est demeurée l'apanage de privilégiés qui ont substitué

(1) Nous entendons ici le mot culture dans son acception marxiste, c'est-à-dire, la superstructure idéologique relative, dans une civilisation donnée, à l'infrastructure matérielle de la société.

(2) BARTHES (Roland), *Mythologies*, Paris, Le Seuil, 1957-1970.

(3) *Id.* Barthes décrit le mythe comme un système sémiologique second qui déforme le sens du système initial sans toutefois l'abolir. C'est cette déformation qu'il nomme aliénation.

leurs aspirations de caste ⁽¹⁾ aux désirs de la communauté, tantôt au prix de concessions verbales, tantôt (et plus longtemps) au mépris de toute espèce de dialogue.

Le privilège se définit comme « avantage accordé à un seul ou à plusieurs et dont on jouit à l'exception des autres contre le droit commun » ⁽²⁾. Cette définition appelle au moins deux questions : qui accorde le privilège ? Qu'est-ce que le droit commun ? La communauté du droit semble exclure la notion même de privilège et non s'opposer à elle : ou le droit est commun, ou il est exclusif, réservé ; la reconnaissance de droits différenciés implique la négation de l'idée de communauté. Par ailleurs, si le privilège est « accordé », il ne peut l'être que par une instance qui échappe elle-même au droit commun, ce qui revient à dire que le privilège suppose lui-même un privilège antécédent, et l'on peut alors s'interroger sur l'origine de cette série récurrente. A cette définition, il convient donc de substituer un concept plus opératoire, aussi réserverons-nous ce mot de privilège pour désigner une conceptualisation culturelle : il y a privilège lorsqu'une minorité se substitue au groupe pour produire une structuration des rapports et l'imposer comme ordre.

Qu'est-ce qui permet cette substitution ? Pour l'époque qui nous préoccupe ⁽³⁾, on peut répondre : la possession ⁽⁴⁾ qui tire elle-même son origine de facteurs divers, lesquels ne relèvent pas de notre étude : c'est à l'histoire des sociétés pré-féodales de nous éclairer sur les origines

(1) Mieux vaut réserver la notion de classe à l'analyse des sociétés dans la période industrielle ; étendre abusivement ce concept risquerait de ruiner sa pertinence scientifique en tant qu'instrument d'analyse.

(2) LITTRE, *Dictionnaire de la langue française*, Edition de 1958.

(3) Le champ historique de notre investigation couvre la période qui s'étend de la fin du IX^e siècle à la fin du XV^e siècle, soit à dire de l'apparition des premiers textes romans aux premiers âges de l'humanisme français.

(4) Ce fait de posséder n'est pas réductible aux notions trop scientifiquement marquées de capital ou de propriété privée.

Une fois de plus, si nous voulons que ces concepts puissent servir à l'étude des sociétés modernes, il convient de ne pas les extraire de leur champ d'application. Ainsi à l'époque féodale, la notion de propriété n'existe pas, au sens de notre actuelle juridiction ; les débats portent sur la « saisine » qui est un droit d'usage, une « possession rendue vénérable par la durée », écrit Marc BLOCH (*La Société féodale*, p. 173).

Ces différences d'ordre légal nous contraignent à user d'un terme incontestablement ambigu, mais dont l'avantage est de permettre l'opposition entre ceux qui ont et ceux qui n'ont pas — ou qui ont moins —. Cela dit, il faut bien se représenter la possession comme un ordre de fait avant d'être ordre de droit.

de la possession et sur ses processus ⁽¹⁾. Au moment où apparaissent les plus anciens monuments de ce qu'on nommera plus tard la littérature française, une minorité de possédants est constituée, et l'esprit de privilège l'habite.



Lorsque les savants positivistes envisagent les rapports entre la vie sociale et la création artistique ⁽²⁾, ils expriment ces rapports en termes d'influences, de déterminations immédiates. L'histoire littéraire, telle que notre enseignement l'a héritée du « lansonisme », manifeste les thèses positivistes... quand elle prend la peine de marquer la relation du littéraire au social, ce qui est loin d'être toujours le cas.

Mais une nouvelle manière d'interpréter les rapports entre le groupe social et les œuvres qui naissent en son sein est apparue assez récemment. Cette façon neuve de présenter les relations substitue à la théorie de l'influence immédiate et univoque une étude dialectique des homologues structurales qui se manifestent entre la société et l'œuvre qui y voit le jour. Une telle recherche se fonde sur l'idée d'une correspondance entre les processus de structuration des groupes et les processus de structuration des œuvres. Lucien Goldmann exprime cela de la manière suivante : « A l'intérieur (des) processus de structuration qui s'expriment dans le psychisme de tous les membres du groupe, la création culturelle et, en particulier, la création littéraire ont un statut privilégié, dans la mesure où elles élaborent des univers qui, tout en correspondant aux tendances de structuration des catégories mentales du groupe. — et cela veut dire à la conscience de tous ses membres, — présentent néanmoins un degré de cohérence incomparablement plus avancé que celui auquel atteignent ces derniers ⁽³⁾. » Nous ne pouvons, en ce qui nous concerne, souscrire sans réserve au propos de Goldmann qui, à notre avis, commet une erreur de rétrospective imputable au mythe de la participation collective que nous dénonçons plus haut. En réalité, la prise de conscience des processus de structuration sociale n'est le fait

(1) Assurément la différence de statuts entre la juridiction mérovingienne ou carolingienne et la nôtre rend caduques nos références, et la carence de documents relatifs à ces époques lointaines n'est pas pour faciliter la tâche du chercheur. On se représenterait toutefois à tort les privilégiés de l'ère féodale comme les descendants directs des lignages francs. Ceux-ci, comme le souligne BLOCH (*Op. cit.*, pp. 396 sq.), s'éteignirent de bonne heure et il en fut de même des généalogies carolingiennes. Plus justement verrait-on dans l'ordre du privilège un groupe fort hétérogène où les fortunes et les avantages divers se sont constitués de manière aussi peu concertée que possible, chacun profitant de la closure du système féodal pour s'assurer une suprématie relative.

(2) C'est assez indûment que nous parlons ici de création artistique puisque le monde médiéval, dont il va être question, ignore ce qu'est l'artiste. La notion n'apparaîtra qu'avec la Renaissance. Toutefois, nous usons ici de ce terme pour désigner un secteur particulier de l'activité culturelle.

(3) GOLDMANN (Lucien), *La Création culturelle dans la société moderne*, Paris, Gonthier/Denoël, 1971, Bibliothèque *Médiations*.

que des membres de la caste privilégiée qui élaborent la figure du groupe et l'imposent comme ordre pour asseoir et perpétuer leur suprématie ⁽¹⁾.

Le concept de conscience collective n'a de signification véritable que dans une société où les mass media assurent l'information des membres du groupe, et encore faudrait-il souligner que cette information, cette « mise en forme », au sens premier du terme, est, dans la plupart des cas, une aliénation culturelle puisqu'elle repose en grande partie sur la propagation des mythes. Quoi qu'il en soit, le concept de conscience collective est impertinent sitôt qu'on l'applique en dehors du champ restreint de l'époque post-industrielle ; si l'on déborde les limites de ce champ, il convient de parler de conscience de groupe, ou de classe à la rigueur, encore que l'utilisation de cette dernière notion risque de dévoyer l'analyse scientifique au profit de l'interprétation idéologique ⁽²⁾.

Georges Lukacs, dans son ouvrage intitulé **Histoire et conscience de classe** (Paris, Editions de Minuit, 1960) s'est interrogé sur cette conscience que prend de lui-même le groupe ou une fraction de celui-ci. Il ne nous semble pas inutile de rappeler ici l'essentiel de sa réflexion. La conscience, écrit-il, « apparaît d'une part comme quelque chose qui, **subjectivement**, se justifie... et en même temps comme quelque chose qui **objectivement** est passager par rapport à l'essence du développement social... D'autre part, cette même conscience apparaît ... comme manquant **subjectivement** les buts qu'elle s'assigne elle-même et en même temps comme visant et atteignant les buts **objectifs** du développement social, inconnus d'elle et qu'elle n'a pas voulus. Cette détermination, doublement dialectique, de la « fausse conscience » permet de ne plus la traiter en se bornant à décrire ce que les hommes ont pensé, ressenti et voulu **effectivement** sous des conditions historiques déterminées, dans des conditions de classes déterminées, etc. En rapportant la conscience à la totalité de la société, on découvre les pensées et les sentiments que les hommes **auraient eu**, dans une situation vitale déterminée, **s'ils avaient été capables de saisir parfaitement** cette situation et les intérêts qui en découlaient tant par rapport à l'action immédiate que par rapport à la structure, conforme à ces intérêts, de toute la société ». Et Lukacs de définir finalement la conscience de classe comme « la réaction rationnelle qui doit... être adjugée à une situation typique déterminée dans le processus de production » ⁽³⁾.

- (1) A moins que Goldmann n'envisage l'action d'un « inconscient collectif » qui tendrait naturellement à produire un équilibre structural des groupes, mais cela supposerait un innéisme des tendances communautaires qui est fort discutable.
- (2) Rappelons ici que MARX n'a jamais écrit le chapitre intitulé « Les classes sociales », par lequel il se proposait de clore le livre III du **Capital**. Aurions-nous trouvé dans ce chapitre une définition normative de la notion de classe ? Cela reste douteux dans la mesure où, pour Marx, ce concept est avant tout un instrument d'analyse et non un dogme. Il n'en demeure pas moins que cette absence de définition est gênante, d'autant plus que le mot « classe » revêt sous la plume de Marx des acceptions fort variées. Faute de références assurées, nous userons donc, pour la période que nous envisageons, du terme de « groupe ».
- (3) **Op. cit.**, pp. 72-73.

Avant de poursuivre, nous devons nous arrêter à cette définition et à ses présupposés. En somme, ce que Lukacs nomme « fausse conscience », c'est la conscience subjective incapable de saisir intégralement la structure sociale et les intérêts y afférents, conscience qui conduit à une action accidentelle par rapport à « l'essence du développement social ». Or, posons-nous la question : une telle essence existe-t-elle... ailleurs que dans une idéologie dogmatique ? Et pouvons-nous utiliser cette notion si nous voulons conserver à notre propos une certaine rigueur scientifique ? D'ailleurs l'opposition du sujet et du projet n'est-elle pas une vue de l'idéalisme théorique ? Objet et sujet ne deviennent les pôles d'une opposition logique qu'à l'exclusion d'un tiers terme, le projet, qui lui peut permettre de rendre effectivement compte du devenir social sans qu'il faille passer par la médiation d'une psychologie des masses, sans qu'il y ait davantage nécessité de confondre conscience et action.

Ainsi donc, nous persisterons à considérer le développement des sociétés comme la matière d'un examen historique et non comme visée d'une praxis et nous envisagerons l'action des groupes, non en tant qu'elle s'inscrit dans un schème évolutif a priori, mais en tant qu'elle produit une évolution dont le terme nous demeure inconnu. Dès lors, le concept de « fausse conscience » tend à se détruire de lui-même comme **antithèse dialectique**. Il n'y a plus de « fausse » conscience — partant de « vraie » — dans la mesure où toute saisie des structures sociales est projective, adéquate à la production d'un ordre différent. Concédons ceci à Lukacs : à la limite, l'ordre projeté s'identifie à l'ordre créé, dans la mesure où le projet est avant toute chose discursif : parler, c'est déjà agir. A la conscience projective dont nous parlons ici s'applique la critique du sociologue hongrois lorsqu'il écrit : « Cette conscience n'est ni la somme ni la moyenne de ce que les individus qui forment la classe, pris un par un, pensent, ressentent, etc. Et cependant, l'action historiquement décisive de la classe comme totalité est déterminée en dernière analyse par cette conscience et non par la pensée de l'individu (1). »

Compte tenu des réserves que nous venons de faire quant à son extension et à sa compréhension, nous continuerons à user du concept de conscience. Lui seul, en effet, est de nature à nous permettre d'expliquer l'action organique (mais pas nécessairement organisée) des castes médiévales dans leur tentative de produire une structuration des rapports visant à perpétuer le privilège et à maintenir tantôt le monde du travail tout entier, tantôt la masse des petits producteurs dans un état de suïétion politique, d'infériorité sociale, d'exploitation économique et d'aliénation culturelle permanent.

Puisque aussi bien c'est sur ce dernier point que nous insisterons particulièrement, le lecteur se gardera de réinvestir dans la notion de conscience de groupe dont nous ferons emploi un contenu psychologique

(1) LUKACS (Georges), *op. cit.*, p. 73.

qui supposerait une participation effectivement plurielle du groupe à la création culturelle.

Assurément, tout discours, et le discours littéraire en particulier, est le lieu de rencontre d'une parole nombreuse, un foisonnement de citations plus ou moins médiates, l'amalgame d'une « altertextualité ». L'écrit est en même temps un « inscrit », entendu par là qu'il parle un état du groupe et qu'il lui est organiquement lié. Selon une cadence tantôt latente, tantôt sensible, le groupe tantôt l'envahit, tantôt l'attire à lui. Mais en même temps, le discours ⁽¹⁾ nie la standardisation, s'affirme comme irréductible à ses références, impose l'idée de son unicité. Faut-il voir là l'effet d'un style, la résultante d'un travail de sélection à divers niveaux qui est le fait de l'auteur, du scripteur ? Sans dénigrer l'incontestable influence de l'individualité productrice, nous dirons que si le texte est irremplaçable, c'est surtout qu'il n'est pas destiné à des modes de consommation collectifs. Nous ne voulons pas dire ainsi que le discours est un message adressé individuellement, mais que la société, qui légitimement l'investit, s'en empare abusivement et ne peut le contraindre à remplir une fonction démonstrative. Le discours produit un ordre — lui donne une forme — mais ne le garantit pas, n'est pas, et ne peut être, chargé d'assurer son avenir. L'avenir de l'ordre ne ressortit pas à la compétence discursive, mais à la variation des nécessités auxquelles les sociétés doivent faire face.

Sitôt qu'un groupe cesse de voir dans le discours le lieu privilégié de son propre passage (donc le signe de sa finitude), sitôt qu'il confère à l'écrit le statut de référence, songeant à garantir par là sa pérennité — **scripta manent** — la conscience projective de ce groupe se mue en mauvaise conscience, c'est-à-dire en refus de percevoir l'inadéquation d'une structure sociale posée aux nécessités. C'est dans une telle situation que le discours se voit contraint et qu'on cherche, d'ailleurs, à parer le concept de conscience des prestiges de la psychologie. Cela se comprend dans la mesure où le mythe de la cohésion du groupe doit l'emporter sur les impératifs de l'action novatrice. On utilise l'écrit, on pratique sur lui diverses opérations de censure qui ont pour but de lui faire perdre sa translucidité, de le rendre unilatéralement opaque, de le transformer en miroir où le groupe sera invité à venir se reconnaître.

Mais il nous faut maintenant revenir à cette notion de conscience collective qui nous a conduit à cette longue digression.

Parler de conscience collective au Moyen Age, c'est commettre un anachronisme, ou vouloir mettre sur pied une mythologie de la création

(1) Certes, les problèmes que pose le discours littéraire sont partiellement spécifiques, mais à l'époque médiévale aucun discours n'est littéraire puisque l'école n'a pas encore marqué les frontières de la littérature. La production n'est pas à ce point diversifiée qu'il faille sauvegarder la tradition scolastique. Abordés sous le biais de la vénération des modèles, les écrits du Moyen Age offrent une étonnante homogénéité.

culturelle qui ne serait pas sans rappeler les divagations des premiers philologues qui retrouvaient partout dans les anciens monuments littéraires la trace de l'ineffable « génie populaire ». Le moment n'est pas venu de retrouver des conjectures dont on a mis tant d'années à dissiper l'aura ; il est temps au contraire, de saisir le plus objectivement possible les conditions réelles de la création culturelle, littéraire en particulier et, à cette fin, il ne nous paraît pas superflu de rappeler ce qu'écrit Sartre de l'écrivain ⁽¹⁾. « L'écrivain consomme et ne produit pas, même s'il a décidé de servir par la plume les intérêts de la communauté. Ses œuvres restent gratuites, donc inestimables ; leur valeur marchande est arbitrairement fixée. A certaines époques, on le pensionne ; à d'autres, il touche un pourcentage sur le prix de la vente de ses livres. Mais pas plus qu'entre le poème et la pension royale sous l'ancien régime il n'y a, dans la société actuelle, de commune mesure entre l'ouvrage de l'esprit et sa rémunération en pourcentage. Au fond, on ne paie pas l'écrivain ; on le nourrit, bien ou mal selon les époques... Seules les classes dirigeantes peuvent se permettre le luxe de rétribuer une activité aussi improductive et aussi dancereuse et si elles le font, c'est à la fois tactique et malentendu... Ainsi, l'écrivain est-il un parasite de l'élite dirigeante ⁽²⁾. » Assurément, ce qu'avance Sartre peut faire l'objet de longs débats contradictoires, mais ce n'est pas ici l'endroit où les entamer. Retenons seulement de son propos cette notion de corps parasitaire. Incontestablement, l'écrivain dépend, d'une manière ou d'une autre, de ceux qui le lisent et, au Moyen Age, ceux qui lisent sont ceux qui ont reçu de l'instruction, soit à dire les privilégiés qui forment cet ordre au sein duquel se pensent, s'élaborent, se parlent et s'assument les structures sociales qui seront imposées à la masse des non-privilegiés. Cette masse n'a précisément nulle conscience collective, nul projet ; elle s'ignore en tant que force en tant qu'énergie potentielle ; elle s'ignore même tout court puisqu'elle ne se nomme pas, elle n'existe même pas puisqu'il n'y a aucun mot pour la désigner économiquement. Le terme « prolétariat » implique la reconnaissance d'une entité économique, mais c'est un terme qui n'apparaît qu'à l'époque industrielle et même à un stade avancé de l'industrialisation ; auparavant, le mot « roture » (XV^e siècle) ne traduit que l'absence d'hérédité, il en va à peu près de même de « vilain » qui apporte en surplus une détermination qui ressortit à la géographie humaine. Ce terme générique date du XII^e siècle et constitue une des premières manifestations en langue romane de l'existence d'une typologie sociale. Quant au substantif peuple, attesté lui dès le IX^e siècle, il renvoie le plus souvent à une entité mythique dont usent les idéolo-

(1) Au Moyen Age, on parlerait beaucoup plus justement d'écrivain, le travail d'écriture étant considéré comme un artisanat particulier. On peut d'ailleurs se demander quelle différence statutaire il existait entre le créateur (ou faut-il dire l'adaptateur ?) et le simple copiste.

(2) SARTRE (Jean-Paul), *Qu'est-ce que la littérature ?*, Paris, Gallimard, 1967, pp. 104-106.

gues de tous bords pour donner la factice caution du communautaire à un ordre émanant du privilège ⁽¹⁾.

Ce n'est pas ainsi parler de la théorie religieuse des « ordines », mais nous aurons à y venir par la suite. Bornons-nous ici à signaler qu'elle ne rend pas compte de la fonction économique des groupes, se bornant à édicter les devoirs de chacun d'eux dans la double perspective d'une constitution sociale et morale.

Sans conscience générale, le groupe des non-privilégiés s'exclut de lui-même des activités de production culturelle. Incapable de projeter — donc de parler — un ordre différent, il tient dans l'économie de la culture, et encore est-ce à peine, le rôle du consommateur ⁽²⁾, et les produits qui lui sont proposés sont les plus marqués par l'idéologie qui soutient l'ordre du privilège. On lui concède l'écrit propagandiste, celui où la structuration des rapports établie s'impose, selon les modes d'une publicité soigneusement étudiée, sous le couvert d'artifices accrocheurs. Dans cet esprit, une étude du genre dramatique comme moyen d'aliénation culturelle privilégié demeure à faire.

Si les non-privilégiés ne peuvent se reconnaître en tant que membres d'un même groupe, cela tient à des facteurs divers qui relèvent de l'infra- comme de la suprastructure. Le processus d'aliénation tel que le décrit Marx ⁽³⁾ constitue un obstacle majeur à la prise de conscience ou, si l'on préfère, à la constitution du projet, mais, une fois encore, ce processus est propre à la période industrielle, et il est dangereux d'extrapoler l'explication qu'il fournit à des époques où les modes de production sont radicalement différents. Il nous appartiendra de trouver les causes économiques et culturelles ⁽⁴⁾ qui ont retardé la constitution en classes du groupe des non-privilégiés ; le renouvellement de ces causes et de leurs manifestations littéraires pourra nous fournir un critère nouveau de périodisation qui remplacera avantageusement le découpage chronologique traditionnel, reflet d'une insertion de l'écrit dans une société capitaliste de consommation.

-
- (1) L'exemple des « philosophes » du XVIII^e siècle est à cet égard devenu trivial.
 - (2) Dans un processus de consommation qui n'est en rien comparable à celui que nous connaissons en économie capitaliste où les lois de la demande et de la concurrence investissent le consommateur d'une incontestable importance.
 - (3) Il s'agit de l'aliénation qui représente l'aspect dévié du processus normal d'objectivation et qui fait que le produit, coupé du producteur, peut, en cas de crise, se retourner contre lui et mettre en péril ses conditions d'existence.
 - (4) Les secondes ne doivent pas être envisagées comme des conséquences immédiates des premières, sous peine de retomber dans les aberrations d'un matérialisme primaire. Les facteurs économiques dans leur incessant processus de déstructuration et de restructuration renouvellent constamment les conditions du projet et le discours qui informe ce dernier apparaît en définitive comme la résultante de tentatives diverses et non systématisées de maîtriser les *relata* de la structure afin de rendre possible, par l'intermédiaire de cette maîtrise, la constitution d'un ordre.

On pourrait objecter que si les conditions socio-économiques empêchent la constitution de classes dans la masse des non-privilegiés, il n'y a pas de raison pour que ces mêmes conditions favorisent la conscience de caste chez les privilégiés, si du moins l'on envisage sous ce rapport la première partie de l'ère féodale ⁽¹⁾.

Assurément, si le monde féodal n'est pas structuré à l'échelle étatique, si les rapports sont des rapports interpersonnels et si l'économie est exclusivement domaniale, cela affecte aussi bien l'ordre du privilège que le monde du travail, mais il ne faut pas perdre de vue que, d'une part, les privilégiés ne constituent pas une force économique ⁽²⁾ et que, d'autre part, leur unité est une unité culturelle et non administrative, et non juridique ⁽³⁾. Ces deux points requièrent un mot d'explication : le chevalier ⁽⁴⁾ et le clerc, qui forment l'assise de l'ordre du privilège, vivent, comme l'écrit Marc Bloch, « de la fatigue des autres hommes ⁽⁵⁾ », du travail de ceux qu'on nommera aux environs de l'an mil, « laboratores » ou encore « agricultores », la substitution du second terme au premier étant révélatrice du caractère purement agraire de l'économie d'alors. A eux seuls ces travailleurs assurent la vie économique de la première féodalité et, littéralement, entretiennent ceux-là qui leur promettent la protection matérielle et l'assistance spirituelle. L'impact des fluctuations économiques est donc quasi nul sur le privilégié qui, dans cette économie rurale et a-capitaliste, voit toujours sa subsistance assurée par d'autres. Partant, point n'est besoin pour lui d'élaborer l'ordre en tenant compte de la situation économique de son groupe, puisque, absolument, ce groupe n'est pas situé. Par ailleurs, l'unité de la caste est réalisée par le partage d'une même tradition de culture : les nobles reçoivent tous la même éducation, et, pour ce qui est de ceux qui, par leur place dans la hiérarchie nobiliaire, peuvent prétendre à l'instruction, ils reçoivent un enseignement d'une homogénéité rigoureuse puisque, ici

-
- (1) Nous suivons Marc Bloch en attribuant comme *terminus ad quem* de cette première partie la date approximative de 1150.
 - (2) Rappelons ici que la notion de propriété n'est guère connue à l'époque féodale et qu'il faudra attendre au moins le XII^e siècle pour la voir réapparaître, exhumée du droit romain. Il conviendrait toutefois peut-être de considérer à part les territoires dépendant des monastères. Ces territoires constituent le « *patrimonium sanctorum* » et la formule n'est pas, à l'époque, de pure rhétorique : elle implique, bien entendu, un mode de gestion seigneurial, mais aussi, et ceci est plus remarquable, la reconnaissance d'une certaine forme de propriété : on sait à qui ces domaines appartiennent.
 - (3) « La noblesse ne fut, en Occident, qu'une apparition relativement tardive. Les premiers linéaments de l'institution ne commencèrent pas à se dessiner avant le XII^e siècle. Elle se fixa seulement au siècle suivant, alors que fief et vassalité étaient déjà sur leur déclin. Le premier âge féodal tout entier, avec l'époque immédiatement antérieure l'avaient ignorée. (BLOCH, *op. cit.*, p. 396).
 - (4) Employons ce terme de préférence à celui de « noble » puisque aussi bien la sémantique de ce dernier est extrêmement floue au premier âge féodal, tandis que le critère du combat à cheval caractérise le groupe des possédants (BLOCH, *op. cit.*, p. 405).
 - (5) BLOCH, *op. cit.*, p. 481.

comme là, il est dispensé par l'Eglise, seule instance détentrice du pouvoir intellectuel. Ainsi les nobles n'ont-ils pas besoin d'être intégrés dans un schème administratif conçu à l'échelle nationale ni de participer à une production organisée pour partager la conscience de leur suprématie. Quant aux clercs, leur cohésion est d'autant mieux explicable que ce sont eux qui parlent l'ordre social et que cet ordre est déclaré d'institution divine ; comme eux non plus ne participent pas à la vie économique, il n'est rien qui puisse faire obstacle à la conscience aiguë que partout ils manifestent de leur appartenance au privilège. Il faudrait enfin ajouter que l'intime fusion entre temporel et spirituel est à cette époque un des meilleurs garants de la conscience de caste. « Parce que les fonctions religieuses, toujours associées à la jouissance de quelques revenus fonciers, sont lucratives, parce que l'on n'est plus guère sensible à leur dignité particulière, ce sont, en effet, les puissants du monde qui en disposent, les distribuant, lorsqu'ils ne s'arrogent pas le droit de les exercer eux-mêmes. Cette mainmise des laïcs sur le recrutement du personnel d'Eglise est générale. » ⁽¹⁾ Le clerc est en quelque sorte l'homme du seigneur et en tant que tel il se doit de parler l'ordre du seigneur.

Nous allons maintenant, dans un second chapitre, voir comment est constitué le groupe des clercs, quel est son statut social et surtout quelles sont les contradictions inhérentes à un ordre qui se rattache au privilège sans que ce rattachement soit fondé sur les critères qui donnent aux chevaliers leur puissance et leur assurent la suprématie dans la société féodale ⁽²⁾.

J. L. DUMORTIER.

(1) DUBY, Georges, *Histoire de la Civilisation Française*, Paris, Armand Colin, 1958, p. 27.

(2) Le second chapitre : *Le clerc et la première féodalité*. sera publié dans le n° 44 des *Cahiers de Cléo*.

ASPECTS LEGISLATIFS ET REGLEMENTAIRES DE L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN EN BELGIQUE (1850-1975)

Jusqu'en 1850, le Royaume de Belgique jouissait d'une organisation scolaire fondée sur les **Ecoles primaires**, les **Ecoles primaires supérieures**, les **Ecoles d'ouvriers, de commerce**, etc., les **Athénées royaux** axés sur les humanités préparatoires aux études universitaires.

LA LOI ORGANIQUE DE L'ENSEIGNEMENT MOYEN (1^{er} juin 1850)

A l'initiative de Charles Rogier, une réorganisation fut alors entreprise. Constatant les souhaits exprimés par nombre de « communes de seconde et de troisième classe », le ministre de l'Intérieur chargé de l'Instruction publique déclarait au Sénat le 29 mai 1850 : *« Je crois que c'est un grand bien que de donner un enseignement suffisant à un grand nombre de jeunes gens appartenant à des familles honnêtes et modestes qui, aujourd'hui, ne peuvent pas recevoir un enseignement approprié à leur profession, à leurs besoins, ce qui fait qu'ils vont parfois ailleurs chercher un enseignement qui ne fait d'eux parfois que des citoyens inutiles ou dangereux. Les écoles moyennes sont destinées à faire de ces enfants d'honnêtes bourgeois, d'honnêtes artisans, des cultivateurs habiles satisfaits de leur situation. »*

La loi du 1^{er} juin 1850 ⁽¹⁾, en son article 3, portait le nombre des **Athénées royaux** à 10 et créait en conséquence 50 **Ecoles moyennes**. L'article 2 classait les établissements de l'Etat en deux degrés :

— Le 1^{er} degré désignait les écoles moyennes supérieures, dénommées **Athénées royaux** pour l'Etat, **Collèges** pour les Provinces et les Communes ;

(1) Les références ont été prises pour l'essentiel dans les ouvrages juridiques suivants : *Pasinomie*, *Moniteur belge*, *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, *Codes Bauwens*, ainsi que dans le livre de Louis de SAN, *L'enseignement moyen en Belgique*, Bruxelles, 1900.

— Le 2^e degré désignait les écoles moyennes inférieures dans lesquelles étaient comprises les **Ecoles primaires supérieures**, les écoles connues alors sous la dénomination d'**Ecole industrielle**, ou **commerciale** ; elles portent le nom d'**Ecoles moyennes** (1).

1. Du rang des établissements :

Cette classification introduit un élément de hiérarchie qualitative. Dans l'esprit du législateur, les **Ecoles moyennes**, dont l'article 27 de la loi répartit les cours sur deux ou trois années, remplaceront les **Ecoles primaires supérieures** qui couronnaient alors en deux ans les quatre années d'**Ecole primaire**. Elles constituent en quelque sorte les 5^e et 6^e années primaires rendues autonomes et susceptibles d'être complétées par une 7^e année. Ainsi l'exprime l'exposé des motifs : « *L'enseignement des humanités dans les Athénées royaux ne comprendra en principe que six années d'études. Ce temps nous a paru suffisant pour préparer à l'examen d'élèves universitaires les jeunes gens qui, après avoir passé au moins deux années dans l'Ecole moyenne, auront administré la preuve qu'ils possèdent la connaissance complète de ...* » Il poursuit d'ailleurs : « *Les élèves préparés dans les Ecoles moyennes trouveront dans les Athénées royaux une section industrielle ou commerciale où, dans un cours de quatre ou cinq années d'études, ils pourront acquérir les connaissances nécessaires soit pour embrasser la carrière du commerce ou de l'industrie, soit pour entrer aux écoles spéciales des services publics.* » L'article 21 stipulait, en effet, qu'il y a dans chaque **Athénée royal** deux enseignements, celui des humanités et l'enseignement professionnel, qui sera transformé en humanités modernes par l'A. R. du 31 août 1887, art. 1^{er}.

Discutant du principe de l'**Ecole moyenne** à la Chambre des Représentants le 25 avril 1850, le ministre de l'Intérieur soulignait : « *On a objecté contre les Ecoles moyennes qu'elles pouvaient se transformer en Collèges. Eh bien, ce n'est pas là, je dois le dire, leur destination première, mais si dans certaines localités et par exception, il était reconnu nécessaire d'augmenter le programme de l'Ecole moyenne, conformément à la loi et suivant les besoins de la localité, on donnera à l'enseignement de l'Ecole moyenne l'extension convenable.* » Sur exclamation de M. Dumortier : « *Ce seront de vrais Collèges* », le ministre poursuit : « *Vous les appellerez comme vous voudrez. Ce seront des Ecoles moyennes étendues suivant les besoins de la localité. En règle générale, les Ecoles moyennes ne s'écarteront pas du programme qui leur est assigné par la loi ; en règle générale, on n'y annexera pas de classes latines. Mais il est certaines localités où il sera peut-être nécessaire de donner quelques cours de latin. Je ne dis pas que cela doive nécessairement se faire, mais cela peut arriver.* » Dans cet esprit,

(1) En 1929, dans le *Code de l'Enseignement moyen et de l'Enseignement normal moyen*, Léon BAUWENS insiste encore sur cette interprétation de la notion de degré qui implique à la fois parallélisme et succession ; cfr *Ibid.*, p. 123, Bruxelles, 1929.

une circulaire ministérielle du 12 juillet 1892 concernant le cours de latin des Ecoles moyennes priait les bureaux administratifs de faire connaître aux parents que les élèves suivant ce cours ne pouvaient obtenir le certificat donnant droit à l'admission dans une classe subséquente d'un **établissement du 1^{er} degré**, c'est-à-dire d'un **Athénée royal** ⁽¹⁾. Une circulaire du 11 septembre 1897 insistait : « *L'Ecole moyenne compromettrait une faute grave si elle se donnait comme but principal de faire naître et de fortifier chez ses élèves le goût des études purement scientifiques et le sentiment littéraire. Au lieu d'être l'école primaire perfectionnée et considérablement étendue, menant de front l'éducation générale et l'instruction pratique, elle ne serait qu'une sorte de collège déguisé qui détournerait ses élèves des carrières de travail sans leur donner l'instruction préparatoire aux carrières libérales.* » Elle revendiquait et organisait en conséquence une formation davantage axée sur la pratique ⁽²⁾. La tendance débouche à longue échéance sur la promotion de l'**Enseignement technique professionnel**. Notons que, depuis l'adjonction aux **Ecoles primaires** de 5^e, 6^e, 7^e années, en 1875, les **Ecoles moyennes** apparaissent davantage comme concurrentes des 7^e et 6^e classes des **Athénées royaux**. Nous y reviendrons plus loin.

2. Des titres requis :

Sur le plan des titres requis, à l'exception des porteurs du titre de docteur en philosophie et lettres ou en sciences, l'article 10 de la loi du 1^{er} juin 1850 imposait aux **professeurs et préfets des Athénées royaux** la possession d'un titre d'**agrégé de l'enseignement moyen du degré supérieur**, et, pour les **régents et directeurs des Ecoles moyennes**, la possession d'un titre d'**agrégé de l'enseignement moyen du degré inférieur**.

L'A. R. d'application, du 16 avril 1851, confiait aux **Ecoles normales pédagogiques** attachées par l'A. R. du 3 novembre 1847 aux Universités de l'Etat la charge de préparer aux examens du jury spécial d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré supérieur** établi par l'article 37 de la loi. Il siégerait à Liège pour les humanités et à Gand pour les sciences. Un jury spécial chargé de délivrer le titre d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré inférieur** siégerait à Bruxelles.

a) Agrégation de l'enseignement moyen du degré supérieur :

Le 1^{er} septembre 1852, un A. R. organisait l'**Ecole normale pédagogique pour les Athénées, les Collèges et les Ecoles moyennes** prévue par l'article 38 de la loi. Sous forme d'un internat complet réservé à un nombre limité de candidats âgés de 18 à 23 ans et sélectionnés par

(1) Louis de SAN, *L'enseignement moyen en Belgique*, p. 361, Bruxelles, 1900.

(2) *Ibidem*, p. 372.

examen, elle était établie à Liège pour le français, l'histoire et la géographie et à Gand pour la physique, les mathématiques et les sciences naturelles. Le directeur avait rang de professeur ordinaire d'Université. Les cours étaient suivis en commun avec les **élèves universitaires** ou sous la responsabilité de chargés de cours spéciaux de même niveau qu'à l'Université.

Fixées à trois ans à l'origine, ces études furent portées à quatre années par l'A. R. du 27 juillet 1857, art. 11, tandis que, dès le 9 juillet 1854, un A. R. décernait après les deux premières années universitaires le titre d'**aspirant professeur agrégé d'enseignement moyen du degré supérieur**. L'expression sera exploitée plus tard comme nous le verrons.

La loi organique de l'enseignement moyen du 15 juin 1881 devait renforcer le caractère de la préparation pédagogique exigée tant des professeurs de l'enseignement moyen du degré supérieur que des régents du degré inférieur. L'article 5 donne d'ailleurs la préférence aux porteurs des titres d'agrégés décernés par les établissements normaux de l'Etat. Selon l'article 13, les docteurs, jusqu'alors exemptés, devront obtenir le titre d'agrégé moyennant certaines dispenses. Répondant à Paul Janson, le ministre de l'Instruction publique P. Van Humbeek précisait : *« Le grade de professeur agrégé comprendra, dans l'organisation que je projette, tout ce que comprend le grade de docteur en philosophie. Il comportera des connaissances en plus... Il ne peut être question que de branches spéciales ; celles-ci peuvent être, par exemple, la pédagogie, la méthodologie, l'expérience pratique de l'enseignement... Nous voulons pouvoir nous convaincre de la triple capacité des candidats au point de vue scientifique, au point de vue caractère, au point de vue pédagogique. Au point de vue scientifique, nous acceptons le diplôme de docteur comme une preuve suffisante, au point de vue pédagogique, nous consentons à réduire les épreuves le plus possible, à les rendre même purement pratiques en faveur des docteurs qui seraient en état de subir immédiatement un examen sur les théories pédagogiques. L'épreuve pratique même pourra être réduite à des limites étroites, mais il est impossible de n'exiger aucun cours pratique. »* Quoique abrogée par l'A. R. du 6 février 1887, cette disposition ouvrait la voie aux dispositions intégrant la formation pédagogique à l'Université, comme en disposa la loi sur la collation des grades académiques du 10 avril 1890 - 3 juillet 1891. Ajoutons que les docteurs universitaires sont autorisés à enseigner aux deux degrés de l'Enseignement moyen (1).

En vertu de l'article 64 de la nouvelle loi sur la collation des grades académiques, toutes les matières enseignées à l'**Ecole normale**

(1) Léon BAUWENS, *Code de l'enseignement moyen et de l'enseignement normal moyen*, p. 14, Bruxelles, 1929.

supérieure étaient dorénavant incluses dans le cursus universitaire. La formation des professeurs agrégés de l'E.M.D.S. fut donc confiée aux **Universités** proprement dites. Les **Ecoles normales supérieures** furent supprimées par l'A. R. du 30 septembre 1890, avec effet au 1^{er} octobre 1893 au plus tard pour les élèves inscrits.

b) *Agrégation de l'enseignement moyen du degré inférieur :*

En parallèle et pour l'**Enseignement moyen du degré inférieur**, l'A. R. du 3 septembre 1852 avait créé et annexé à l'**Ecole normale primaire** de l'Etat à Nivelles un cours de deux ans préparatoire aux examens de **professeur agrégé d'enseignement moyen du degré inférieur**. Un cours d'un an, annexé à l'**Ecole normale primaire** de l'Etat à Lierre, préparait aux examens d'**aspirant professeur agrégé EMDI**. Pour les jeunes filles, une semblable section fut annexée par l'A. R. du 7 juin 1879 à l'**Ecole normale primaire** de l'Etat à Liège et par A. R. du 5 octobre 1881 à l'**Ecole normale primaire** de l'Etat à Bruxelles. La nouvelle loi organique de l'Enseignement moyen du 15 juin 1881 portait, en effet, les **Athénées royaux** à 19, les **Ecoles moyennes pour garçons** à 100 et créait 50 **Ecoles moyennes pour jeunes filles**. Cette loi exposait dans ses motifs : « *Les écoles moyennes nouvelles dont le projet permet la création, répandues dans les différents points du pays, vont donner aux familles qui aspirent à un enseignement plus élevé pour leurs enfants un moyen de les y préparer sans déplacement onéreux ; il suffira pour cela et telle est l'intention du gouvernement, que l'école moyenne soit organisée de manière à y assurer dans les classes supérieures le même enseignement que dans les classes inférieures des Athénées et des Collèges* ».

La loi organique de l'Enseignement primaire du 19 mai 1914 poussa dans ce sens en stipulant dans son article 27 que « *Le gouvernement pourra prolonger la durée des études des Ecoles moyennes* ». Un A. R. du 10 septembre 1897, en son article 6, imposait aux **Ecoles moyennes** un enseignement de trois années après les six années de l'enseignement primaire.

LE RAPPROCHEMENT ATHENEE - ECOLE MOYENNE

Les problèmes posés par la **Guerre mondiale** de 1914-1918 et ses incidences sociales entraînèrent la mutation du système d'enseignement moyen et par voie de conséquence celle de la formation des maîtres.

1. Réorganisation de l'Enseignement moyen et normal moyen :

L'A. R. du 28 octobre 1927 réorganisa l'**Enseignement normal moyen** de l'Etat. Il confirma que les cours ne pouvaient durer moins de deux années. Les **Ecoles normales moyennes** pour garçons établies à Gand et à Nivelles, les **Ecoles normales moyennes** pour filles établies à Bru-

ges, à Bruxelles 2 et à Liège furent divisées en trois sections : littéraire, scientifique, langues germaniques. La troisième section faisait défaut aux **Ecoles normales moyennes** de Bruxelles 1 et de Tournai. Le 1^{er} mai 1928, l'A. R. portant règlement organique des **Ecoles moyennes**, en son article 1^{er}, reconnaissait que les trois classes d'**instruction générale** des **Ecoles moyennes** devaient avoir la même organisation que celle des trois classes inférieures des humanités modernes dans les **Athénées royaux**. On y accéda par examen suite aux six années de l'Ecole primaire. Selon les besoins locaux ou régionaux, le Roi put y adjoindre une ou plusieurs années de **cours supérieurs** ainsi que des sections spéciales commerciales, industrielles, administratives. Les filles purent être admises en l'absence d'**Ecole moyenne** de filles. La légalité de la création d'un **Enseignement moyen du degré supérieur** pour jeunes filles resta cependant sujette à caution, même par addition de cours supérieurs par classes successives⁽¹⁾. En l'absence d'**Athénée royal** proche, il put être créé des classes de latin-grec et de latin-mathématiques correspondant aux trois classes inférieures des humanités anciennes. En vertu de l'article 6, les cours restent confiés à des **régents**, des **professeurs** et des maîtres spéciaux. Seul le professeur de langues anciennes dut être pourvu du titre requis pour l'enseignement dans les **Athénées royaux**. Toutefois, dans les sections commerciales, le professeur de cours commerciaux dut être porteur du diplôme de licencié du degré supérieur en sciences commerciales. Au cas où une **Ecole moyenne** serait annexée à un **Athénée royal** ou une section complète d'**Athénée royal** à une **Ecole moyenne**, la direction des deux établissements serait considérée comme préfecture d'**Athénée royal** avec application des règles concernant le titre requis pour la fonction de préfet.

Au 1^{er} mai 1928 encore, un A. R. régla l'organisation des **Athénées royaux**. Tant anciennes que modernes, les humanités comptent six années d'études auxquelles on n'est admis qu'après un examen subi au terme des six années d'études primaires. Les jeunes filles peuvent être autorisées à suivre les cours des Athénées royaux. Selon l'article 6, les cours sont confiés uniquement à des **professeurs**, il n'est pas question de **régents**.

Si l'examen de fin d'études moyennes inférieures ne l'est pas, celui de fin d'études supérieures est, par contre, **obligatoire**.

Notons qu'assez curieusement et comme par déviation du sens des mots, à partir d'un A. R. du 28 octobre 1927, il est question dans les arrêtés royaux et ministériels de **professeurs agrégés** et de **régentes** des **Ecoles moyennes**, comme si le titre de **régent** avait disparu⁽²⁾. Le règlement organique des **Ecoles moyennes** ne parle cependant que de **régents** et de **régentes**.

(1) Léon BAUWENS, *Code de l'enseignement moyen et de l'enseignement normal moyen*, p. 124, Bruxelles, 1929.

(2) Cfr A.R. 29 février 1928, 30 avril 1928, 21 juin 1929, 2-5 septembre 1929 ; A.M. 28 avril, 3 mai 1928, 3 septembre 1929 ; A.R. 30 avril 1934, 26 avril 1948.

2. Réorganisation de l'Agrégation de l'Enseignement moyen du degré supérieur :

La loi du 21 mai 1929 sur la collation des grades académiques rétablit le grade d'**agrégé de l'Enseignement moyen du degré supérieur** et le soumit à entérinement. L'article 39 en introduisait l'obligation pour exercer les fonctions de professeur et de préfet dans les **Athénées royaux** et les **Collèges** provinciaux et communaux. A défaut, la licence pouvait suffire moyennant un examen spécial où figuraient les leçons publiques attestées par certificat légal comme en disposait déjà la loi du 6 février 1887, art. 2.

L'exposé des motifs de la loi de 1929 explique qu'il « *a paru impossible d'assurer la formation pédagogique au cours des deux premières années du doctorat sans nuire à la préparation scientifique, étant donné le grand nombre de branches inscrites au programme. Les Conseils de perfectionnement de l'Enseignement supérieur et de l'Enseignement moyen se sont trouvés d'accord pour séparer la formation pédagogique des études scientifiques et en faire l'objet d'un examen spécial... Avant d'être admis à cet examen, ils devront avoir participé pendant six mois au moins (l'article 11 de la loi dit un an) à des exercices pratiques dans un établissement d'enseignement moyen agréé par l'Université. Cette séparation entre l'initiation aux méthodes de la pédagogie et la formation scientifique présente cet autre avantage d'épargner la première à tous ceux qui ne se destinent pas à l'enseignement moyen et se bornent à faire des études de doctorat. Pour ces derniers, il a paru nécessaire de séparer la préparation d'une thèse qui confère le grade de docteur de l'ensemble des études préalables et de lui consacrer une année. Il importe que les thèses de doctorat aient une valeur réelle... Pour encourager les professeurs de l'enseignement moyen à rechercher le titre de docteur, le gouvernement songe à réserver dans l'avenir les places de professeurs dans les classes supérieures des Athénées aux agrégés de l'Enseignement moyen qui auraient subi l'épreuve du doctorat telle qu'elle est organisée par le projet de loi actuel ; certains avantages pourraient leur être assurés* ».

La **Commission spéciale du Sénat**, dans son rapport du 21 mai 1929, ajoute : « *Si le doctorat n'est pas puissamment encouragé, il deviendra un titre de luxe auquel les futurs professeurs de l'enseignement, pressés de gagner leur vie, ne porteront aucune espèce d'intérêt.* » La suite, hélas, lui donna raison, car les promesses restèrent à l'état de « *songe* ».

Cette même **Commission** souligne que la pensée capitale du projet est de réorganiser les programmes des examens académiques en vue, d'une part, de renforcer la culture générale de tous les étudiants quelle que soit la carrière à laquelle ils se destinent et, d'autre part, de développer leur formation spéciale ou technique, leur préparation à

une carrière déterminée. De là, la distinction plus accentuée que par le passé entre le caractère de la **candidature** placée au début des études de chaque Faculté et celui de la **licence** ou du doctorat qui en forment le couronnement.

Dans la discussion, l'année pédagogique et l'année consacrée à la préparation de la thèse doctorale apparaissent comme le couronnement de la licence. Toutefois, l'argumentation de M. Gravis, ancien recteur de l'Université de Liège, réclamant que ces deux années restent toujours distinctes, jugée excessive, eut d'étranges conséquences puisque, en dernière analyse, la loi, contre toute attente, stipule que « *l'examen d'agrégé peut être subi en même temps que l'examen de licence* ». Elle insiste par ailleurs sur les exercices didactiques étendus **sur une année entière** et placés sous la direction du professeur de méthodologie de l'Université.

Ces dispositions furent confirmées par la loi du 14 août 1947 coordonnant la législation sur les grades académiques, confirmés par A. R. du 31 décembre 1949, modifiées par les lois du 17 décembre 1957 et du 12 mars 1958. La loi du 8 juin 1964 revêt une grande importance dans la mesure où elle institue le principe de l'**omnivalence** et crée le **diplôme d'aptitude à accéder à l'Enseignement supérieur**. La loi du 13 novembre 1970 accorde le même droit aux porteurs du diplôme **d'agrégé de l'Enseignement secondaire inférieur**. Il n'est, en effet, pas nécessaire d'être pourvu du diplôme d'aptitude à l'Enseignement supérieur pour suivre les cours et passer les examens donnant accès au professorat dans les **Ecoles moyennes**.

Le 22 juin 1964, le personnel de l'Enseignement de l'Etat se voyait pourvu d'un statut dont l'article 4 prévoit que nul ne peut être nommé à une fonction de recrutement s'il ne possède un titre en rapport avec la fonction. Des titres complémentaires pouvaient être exigés pour les fonctions de sélection et de promotion (art. 5). L'A. R. du 28 août 1966 introduit le couple **Athénée et Lycée royaux** et opère un classement par niveau confirmé par A. R. du 4 avril 1967. Ainsi, le brevet de direction d'un Athénée ou d'un Lycée de l'Etat est assimilé à un brevet de direction d'une Ecole de l'Etat de niveau **supérieur et secondaire supérieur**. Le titre d'inspecteur de l'Enseignement moyen et normal disparaît pour faire place à celui d'inspecteur de l'enseignement **secondaire supérieur et supérieur non universitaire**. Le terme de **secondaire** remplace le terme de **moyen** pour qualifier l'enseignement donné à la couche d'âge de 12 à 18 ans.

VERS L'INTEGRATION DES ENSEIGNEMENTS SECONDAIRES

Depuis la fin de la Seconde Guerre Mondiale, la législation de l'enseignement connaissait de nouvelles mutations que les événements de 1968 accentuèrent.

1. De nobles ambitions.

Ces mutations visaient à assurer « *le reclassement culturel et humaniste* »⁽¹⁾, à donner à l'enseignement appliqué un « *niveau intellectuel presque égal à celui de l'Ecole moyenne générale* »⁽²⁾ et à réformer les structures et les programmes de nos établissements scolaires en fonction des besoins nouveaux.

L'apparition des sections d'**Ecole moyenne appliquée**, complétant l'œuvre commencée par la création des sections latines, plaçait un nouveau jalon sur la route de l'**Ecole intégrée** vers laquelle convergèrent plusieurs expériences telles que le **cycle d'observation et d'orientation** dont la création se situe principalement dans les **Ecoles moyennes** et les **Athénées** ou **Lycées royaux** issus de celles-ci. Force est de constater dans ces établissements un dynamisme que refusent trop volontiers les établissements d'origine plus ancienne. Elles permirent « *à l'Ecole moyenne actuelle de se présenter désormais comme un tout complet, capable de servir de base à tous les enseignements ultérieurs* »⁽³⁾. Le procès de démocratisation se confirme.

2. Des situations ambiguës.

Relevons toutefois dans l'A. R. du 31 décembre 1953 coordonnant les lois de l'Enseignement moyen une curieuse ambiguïté, précurseur d'une mutation importante. L'article 2 de cet arrêté constate, en effet, que le cycle complet d'enseignement moyen comporte six années d'études, mais il ajoute : « *Les trois premières années forment l'Enseignement moyen du degré inférieur, les trois années suivantes l'Enseignement moyen du degré supérieur* ». Or, à l'article 12, on peut lire : « *Les établissements du gouvernement sont de deux degrés : 1° Les écoles moyennes supérieures, sous la dénomination d'athénées royaux ; 2° les écoles moyennes inférieures ; elles porteront le titre d'écoles moyennes.* » Ce qui nous ramène au sens initial de la loi de 1850, c'est-à-dire au parallélisme que l'article 2 semblait détruire.

Faute de dispositions relatives aux titres requis, cette situation consacrait la place des **régents** dans tout l'Enseignement moyen du degré inférieur. Etat de fait que la législation relative à l'**Enseignement technique** contribuait largement à favoriser par le biais des assimilations ou titres jugés suffisants, voire par le canal des certificats d'aptitude professionnelle⁽⁴⁾.

(1) Circulaire ministérielle du 18 septembre 1946, concernant les sciences commerciales, cfr L. BAUWENS, *Code de l'Enseignement moyen*, p. 212, Bruxelles, 1949.

(2) Circulaire ministérielle du 13 septembre 1946, sur les Ecoles moyennes appliquées, cfr *Ibidem*, p. 213.

(3) Circulaire ministérielle du 11 août 1948 ; cfr L. BAUWENS, *Code de l'Enseignement moyen*, p. 289, Bruxelles, 1954.

(4) Cfr A. R. du 30 avril 1957.

La transformation intensive de nombreuses **Ecoles moyennes en Athénées** ou en **Lycées royaux** favorisa l'introduction des **Agrégés de l'Enseignement moyen du degré inférieur** dans le corps enseignant des établissements de type long, protégés par la loi en raison du maintien des droits acquis. La confusion entre **régents** et **professeurs** s'accrut, favorisée peut-être du côté du pouvoir organisateur par le traitement moins élevé accordé aux premiers pour un travail de même nature.

Des situations curieuses s'instituent. Celle consacrée, par exemple, par l'A. R. du 14 décembre 1962 fixant les titres et l'expérience utile requis du personnel de l'**Enseignement technique** et qui, dans plusieurs cas, donne accès à la fonction de direction d'un établissement à des porteurs de titres d'un niveau inférieur à celui exigé de certains professeurs et chargés de cours de ces mêmes établissements. Notons que s'il est question d'expérience utile, il n'est jamais question de compétence pédagogique. Ainsi, la fonction prime la qualification garantie par un titre autour duquel s'institue une ambiguïté d'autant plus certaine que, si l'expérience utile peut, à certains égards, être assimilée au mérite, celui-ci n'est guère pris en considération par ailleurs, comme en témoigne le peu d'attention portée notamment au titre de docteur nouveau régime.

La même ambiguïté s'institue sur le plan de la formation professionnelle, les professeurs agrégés se sont vu rappeler par circulaire ministérielle du 18 décembre 1946 l'obligation de se soumettre au **stage professoral** préalable à la nomination provisoire (1). Le 23 juillet 1952 est signée une nouvelle loi organique de l'**Enseignement normal** destinée à régulariser des usages apparus durant la période de la guerre. Pour l'**Enseignement normal moyen**, la durée des études reste fixée à deux ans avec maintien d'une section préparatoire. L'article 7 de la loi stipule que nul ne peut être nommé professeur ou directeur dans les **Ecoles normales moyennes** s'il n'est porteur du diplôme d'**Agrégé de l'Enseignement du degré supérieur** et dans les **Ecoles moyennes d'application** s'il n'est porteur du diplôme d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré inférieur** plus trois ans de pratique fructueuse. L'article 9 formule toutefois des dérogations en faveur des **Ecoles normales moyenne, primaire et gardienne** agréées, ouvrant les emplois de ces établissements à des porteurs de titres de candidat universitaire ou d'**Agrégé de l'Enseignement moyen et technique inférieur**.

Au 30 avril 1957, un A. R. coordonnant les lois sur l'Enseignement normal introduit une nouvelle organisation des **Ecoles normales moyennes**, complétée en 1961, supprimant la section préparatoire générale, multipliant les sections spécialisées et fixant un régime optionnel pour certaines disciplines d'enseignement, mais sans modification fondamentale des principes précédents.

Cette structure reste encore d'application aujourd'hui.

(1) Cfr L. BAUWENS, *Code de l'Enseignement moyen*, p. 176, Bruxelles, 1949.

3. Une réorganisation fondamentale.

Le 29 mai 1959 était signée la loi connue sous le nom de « Pacte scolaire ». Son article 23 concernant l'**homologation** prévoit entre autres la création par le Roi d'un « système d'homologation dans ... l'**Enseignement MOYEN du degré inférieur** ». La loi dite « d'omnivalence », du 8 juin 1964, précise d'autre part dans son article 7 que la compétence de la **Commission d'homologation de l'enseignement SECONDAIRE inférieur** est exercée par la **Commission d'homologation des diplômés d'aptitude à accéder à l'Enseignement supérieur**. Celle-ci entérine dès lors des **Certificats d'Enseignement SECONDAIRE inférieur** dont le texte, fourni par l'A. R. du 6 mai 1965, se prévaut d'une **Commission d'homologation de l'Enseignement SECONDAIRE inférieur** qui n'existe que sur papier. Au même moment, de **facultative** qu'était l'épreuve de sortie des **Ecoles moyennes**, celle de la troisième année de l'**Enseignement secondaire inférieur** devient **obligatoire** puisque soumise à entérinement.

Subrepticement, **Enseignement moyen inférieur** devient donc **Enseignement secondaire inférieur**. Voulue consciemment ou amenée par les circonstances, la situation s'éclaire enfin d'un jour nouveau mais très clair, lorsque le 2 octobre 1968, un A. R. détermine et classe les fonctions des membres du personnel des établissements d'enseignement de l'Etat en application de la loi du 22 juin 1964, art. 2, relative au statut des membres du personnel enseignant de l'Etat. Il prend en son article 4 une disposition dont la gravité semble avoir échappé à beaucoup de personnes. Il déclare, en effet, que « *L'Enseignement secondaire comporte deux degrés : le degré inférieur et le degré supérieur* ». Il précise que « *l'Enseignement secondaire du degré inférieur est dispensé dans les Ecoles moyennes..., au degré inférieur des Lycées et Athénées royaux...* » Quant à l'**Enseignement secondaire du degré supérieur**, il est « *DISPENSE AU DEGRE SUPERIEUR DES LYCEES ET DES ATHENEES ROYAUX...* ». L'équivoque créée par l'A. R. du 31 décembre 1953, accentuée par les Lois du « Pacte scolaire » et « d'omnivalence », semble ainsi trancher en faveur des **Ecoles moyennes** auxquelles sont en fait assimilées les classes inférieures des **Athénées** et des **Lycées royaux**. Au parallélisme se substituent fusion PAR niveau et succession DES niveaux.

L'article 6 donne nomenclature des fonctions de recrutement, de sélection et de promotion. Il y est question, sous le **littéra C : Enseignement secondaire du degré inférieur**, de **professeurs** de cours généraux et de professeurs de langues anciennes (il n'est plus question de **régents**) ; sous le **littéra D : Enseignement secondaire du degré supérieur**, de professeur, de proviseur et de préfet d'**Athénée** ou de **Lycée royal**. On pourrait inférer de ce texte que les professeurs de latin et de grec pourraient être des **Agrégés de l'Enseignement moyen du degré inférieur**, d'une part, et, de l'autre, que les préfets et les proviseurs pourraient voir leurs fonctions limitées aux classes terminales de l'**Enseignement secondaire**.

Une savante ou une providentielle confusion s'organise entre **Enseignement secondaire du degré inférieur et du degré supérieur et établissement d'enseignement secondaire des degrés inférieur et supérieur**. Les directeurs préfets, nés de la transformation d'une Ecole moyenne en **Athénée** ou en **Lycée royal**, porteurs de **l'Agrégation de l'Enseignement moyen du degré inférieur**, sont élevés à la fonction de **préfets des études** dans un **Athénée royal** sans tenir compte de la Loi. Tout est ici réglé par simple arrêté royal.

Le statut des membres du personnel des établissements de l'Etat fixé par A. R. du 22 mars 1969 impose que pour être admis à titre temporaire, stagiaire ou définitif, il faut être porteur d'un titre requis. En conséquence, l'A. R. du 22 avril 1969 concernant les titres requis impose les règles suivantes en son article 8 : pour les **professeurs de cours généraux de l'Enseignement secondaire du degré inférieur, l'Agrégation de l'Enseignement secondaire inférieur** (sic). Dans l'**Enseignement secondaire du degré inférieur** organisé dans les **Athénées** et les **Lycées royaux** : a) le diplôme d'**Agrégé de l'Enseignement secondaire supérieur** (sic), b) le diplôme d'**Agrégé de l'enseignement secondaire inférieur** (resic). L'article 9, quant à lui, stipule que pour être professeur de cours généraux dans l'**Enseignement secondaire du degré supérieur**, il faut être porteur du diplôme d'**agrégé de l'Enseignement secondaire supérieur**. L'article 10 exige le même titre pour les professeurs de cours généraux de l'**Enseignement supérieur non universitaire des premier et deuxième degrés**. Il n'est plus question du titre légal d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré inférieur** ou d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré supérieur**.

Le 31 juillet 1969, l'A. R. sur les nominations aux fonctions de promotion impose pour l'accession à la fonction de directeur de l'Enseignement secondaire du degré inférieur une nomination définitive comme professeur de cours généraux de ce niveau et l'**Agrégation de l'Enseignement secondaire inférieur** ou un titre du niveau supérieur du deuxième degré, ce qui laisse supposer que pourrait être écarté un **Agrégé de l'Enseignement secondaire supérieur** qui appartient au niveau supérieur du troisième degré. Pour être Préfet d'un **Athénée royal** ou d'un **Lycée royal** est exigé un titre du niveau supérieur du troisième degré, sans précision ; ce qui laisse à penser que ce titre peut ne pas être conforme à la loi sur la collation des grades académiques, un simple licencié par exemple, non agrégé.

Ainsi le tour est joué. On nage en pleine équivoque. La plus grande confusion règne sous prétexte d'uniformisation et de coordination. Cette situation ne peut toutefois être que préjudiciable aux porteurs des titres d'**Agrégés de l'Enseignement moyen du degré supérieur** dont la qualification ne repose plus que sur le texte de la loi du 21 mai 1929, art. 39, sur la collation des grades académiques dont le gouvernement doit changer le libellé pour le mettre en accord avec les A. R. créant

une terminologie nouvelle pour désigner les titres requis. La charrue une fois de plus est devant les bœufs.

La loi dite de « l'Enseignement secondaire rénové », relative à la structure et à l'organisation de l'enseignement secondaire, ne couronne en effet, cet édifice que le 19 juillet 1971. Elle définit les cadres de l'**Enseignement secondaire** sans toutefois se référer explicitement aux anciennes structures de l'Enseignement moyen sinon de façon peu claire en son article 13. Elle divise l'Enseignement secondaire en trois degrés de deux ans et prévoit pour les écoles secondaires des structures nouvelles :

- écoles du 1^{er} degré
- écoles des 1^{er} et 2^e degrés
- écoles des 2^e et 3^e degrés

indépendamment des écoles comportant les trois degrés. L'école normale est classée explicitement dans l'**Enseignement supérieur pédagogique** de type court. On peut donc y avoir accès sans faire état du diplôme d'aptitude à l'enseignement supérieur.

Cette même loi, dans son article 5, § 1, reconnaît au roi le pouvoir de fixer les titres de capacité à conférer et leur qualification ; dans le § 3, elle reconnaît au ministre le pouvoir de fixer la forme et les mentions des titres de capacité ; en son article 13, elle donne au roi la faculté d'abroger les dispositions **légales** à mesure de leur remplacement par des mesures **réglementaires** pour autant qu'il n'y ait pas de loi particulière.

Ainsi la loi du 21 mai 1929 **reste la seule protection des licenciés-agrégés de l'E.M.D.S.**

Or, cette protection est d'autant plus précaire qu'une procédure de modification de cette loi a été entamée par le précédent gouvernement sans que les Universités semblent y prendre un intérêt trop vif. Par grâce, la dissolution des Chambres a rendu le projet caduc. Celui-ci n'a pas encore été relevé par l'actuel gouvernement.

Par contre, anticipant sur les événements et dans la logique du système, le ministre actuel de l'Education nationale a lancé à la date du 1^{er} septembre 1974 deux **expériences** tendant à transformer des **Ecoles moyennes**, celles d'Ouffet et de Bomal-sur-Ourthe, en **Ecoles secondaires** pourvues d'un 2^e et d'un 3^e degré de transition. Les régents y ont tout naturellement trouvé place par le biais des droits acquis et des circonstances locales. Depuis lors, plusieurs licenciés-agrégés y ont été désignés, à savoir un d'un côté, trois de l'autre. A la même date, un grand nombre d'**Ecoles moyennes rénovées** se sont vues nanties d'un 2^e degré complet, y compris la transition dont la 2^e année correspond à la 3^e des **Athénées royales**, classe appartenant au niveau supérieur de l'Enseignement secondaire. Or, seuls des régents y enseignent dans la plupart des cas. Ainsi, l'espace réservé aux **Agrégés**

de l'Enseignement moyen du degré supérieur se réduit dans l'Enseignement secondaire au bénéfice des **Agrégés de l'Enseignement moyen du degré inférieur** sans qu'aucune garantie légale ne confirme encore leurs droits à l'égard de l'Enseignement supérieur. Les faits précédant la Loi, les **Agrégés de l'Enseignement moyen du degré supérieur** risquent de se retrouver avec en main un titre sans valeur. Voilà pour l'aspect juridique. Mais pour l'aspect scientifique autant que pédagogique, la situation est plus grave encore dans la mesure où elle risque d'hypothéquer tout l'avenir de notre jeunesse confiée à l'Education nationale et aux pouvoirs organisateurs tributaires de celle-ci.

Le nivellement des qualifications s'opère par le bas. On a visé à hausser le niveau des études, mais on n'a pas parallèlement haussé le niveau de la formation des maîtres ainsi que cela avait été opéré antérieurement. Ceci est vrai spécialement pour les diplômes des **Ecoles normales moyennes** où l'on réclame depuis des années un prolongement de la durée des études, une nouvelle distribution des matières et un renforcement de la préparation tant scientifique que pédagogique. De son côté, l'Université ne s'est peut-être pas assez préoccupée de l'évolution générale de l'enseignement.

EN RESUME.

Trois grandes périodes marquent l'évolution de notre système d'enseignement depuis 1850 jusqu'en 1975 dans la voie de la rationalisation et de la démocratisation de l'Education nationale.

1. La première s'étend jusqu'à la Guerre de 1914-1918. **Athénées royaux** et **Ecoles moyennes**, établis par la loi du 1^{er} juin 1850, représentent deux classes distinctes du cursus éducatif. Elles ne sont pas complémentaires, en principe, par suite de finalités différentes. La section **professionnelle** des **Athénées royaux** est dénommée section **d'humanités modernes** à partir de 1887. En 1897, les **Ecoles moyennes** se voient imposer un minimum obligatoire de trois années complètes d'études. Il est toutefois précisé que leur enseignement ne doit pas viser à rivaliser avec les **Athénées royaux**, mais s'orienter vers des aspects plus professionnels.
2. La deuxième prend forme à partir de 1928, lorsque les **Ecoles moyennes** sont admises à dispenser le même enseignement que les trois classes inférieures des **humanités modernes**. Bien plus, une section latine peut y être annexée, mais seuls les professeurs de langues anciennes et de commerce doivent y être nantis d'un titre universitaire. Réformée toutefois en 1927, l'**Ecole normale moyenne** fournira des **professeurs** de cours généraux mieux préparés. La porte étant ouverte à l'addition de classes **supérieures** et de sections nouvelles, ainsi qu'à l'admission des filles, les **sections d'Athénées** se multiplient tandis que se créent les premiers **Lycées royaux**. La distinction entre **régents** et **professeurs** d'Athénée subsiste néanmoins. La

loi de 1929 sur la collation des grades académiques insiste sur l'amélioration de la formation scientifique et pédagogique des seconds. Toutefois, la distinction de contenu entre **Ecole moyenne** et **Athénée royal** tend à s'atténuer de plus en plus, tandis que de manière autonome se développe un enseignement préoccupé essentiellement de la formation technique et professionnelle soumis à la **Direction générale de l'Enseignement technique** distincte de la **Direction générale de l'Enseignement moyen et normal**, héritière des structures passées et férue principalement de culture générale. Après 1945, les **Ecoles moyennes** se réorientent toutefois vers l'**Enseignement appliqué**, tandis qu'est entreprise une nouvelle réforme de l'**Enseignement normal moyen**.

3. La troisième débute en 1964 lorsque les dénominations d'**Enseignement moyen** et d'**Enseignement technique** tendent à disparaître supplantées par la nouvelle étiquette d'**Enseignement secondaire**. Une réorganisation des structures scolaires, des titres requis et de la formation des maîtres s'impose de façon de plus en plus nette dès ce moment et se confirme en 1968.

Les **Enseignements supérieur, secondaire, fondamental** sont successivement l'objet de lois-cadres. Profitant de la situation, les **régents** s'engouffrent dans les emplois réservés jadis aux seuls porteurs du diplôme d'**Agrégé de l'Enseignement moyen du degré supérieur**. La concurrence salariale et la conjoncture générale tant sociale que politique n'y sont pas étrangères. Quantitativement, la démocratisation de l'éducation nationale va bon train. Qualitativement, une réorganisation fondamentale de la formation des maîtres s'impose si l'on désire sincèrement que la démocratisation n'institue pas un nivellement par le bas. L'Université peut y jouer le premier rôle, pour le meilleur profit de la société tout entière et de notre jeunesse en particulier.

Consciente de ses devoirs à l'égard de la science, soucieuse de contribuer efficacement à la promotion de l'éducation dans son ensemble, résolue à s'adapter mieux encore au progrès, l'Université n'est-elle pas la mieux placée aujourd'hui pour servir de lieu de rassemblement à toutes les institutions de formation des maîtres dont les exigences imposent l'alignement au niveau le plus haut possible ?

La défense des **Agrégés de l'Enseignement moyen du degré supérieur** peut-elle aller sans la Réforme de la formation des maîtres ? La question est posée dans toute son acuité. Il n'y a qu'une réponse qui puisse satisfaire les intérêts bien compris de chacun des particuliers et les intérêts supérieurs de la Nation.

R. VAN SANTBERGEN,

Chargé de cours à l'Université
de l'Etat à Liège.

27

INFORMATION PEDAGOGIQUE



100

101

102

103

104

105

106

107

108

109

110

111

112

113

114

115

116

117

118

119

120

121

122

123

124

125

126

127

128

129

130

131

132

133

134

135

136

137

138

139

140

141

142

143

144

145

146

147

148

149

150

151

152

153

154

155

156

157

158

159

160

161

162

163

164

165

166

167

168

169

170

171

172

173

174

175

176

177

178

179

180

181

182

183

184

185

186

187

188

189

190

191

192

193

194

195

196

197

198

199

200

201

202

203

204

205

206

207

208

209

210

211

212

213

214

215

216

217

218

219

220

221

222

223

224

225

226

227

228

229

230

231

232

233

234

235

236

237

238

239

240

241

242

243

244

245

246

247

248

249

250

251

252

253

254

255

256

257

258

259

260

261

262

263

264

265

266

267

268

269

270

271

272

273

274

275

276

277

278

279

280

281

282

283

284

285

286

287

288

289

290

291

292

293

294

295

296

297

298

299

300

301

302

303

304

305

306

307

308

309

310

311

312

313

314

315

316

317

318

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332

333

334

335

336

337

338

339

340

341

342

343

344

345

346

347

348

349

350

351

352

353

354

355

356

357

358

359

360

361

362

363

364

365

366

367

368

369

370

371

372

373

374

375

376

377

378

379

380

381

382

383

384

385

386

387

388

389

390

391

392

393

394

395

396

397

398

399

400

401

402

403

404

405

406

407

408

409

410

411

412

413

414

415

416

417

418

419

420

421

422

423

424

425

426

427

428

429

430

431

432

433

434

435

436

437

438

439

440

441

442

443

444

445

446

447

448

449

450

451

452

453

454

455

456

457

458

459

460

461

462

463

464

465

466

467

468

469

470

471

472

473

474

475

476

477

478

479

480

481

482

483

484

485

486

487

488

489

490

491

492

493

494

495

496

497

498

499

500

501

502

503

504

505

506

507

508

509

510

511

512

513

514

515

516

517

518

519

520

521

522

523

524

525

526

527

528

529

530

531

532

533

534

535

536

537

538

539

540

541

542

543

544

545

546

547

548

549

550

551

552

553

554

555

556

557

558

559

560

561

562

563

564

565

566

567

568

569

570

571

572

573

574

575

576

577

578

579

580

581

582

583

584

585

586

587

588

589

590

591

592

593

594

595

596

597

598

599

600

601

602

603

604

605

606

607

608

609

610

611

612

613

614

615

616

617

618

619

620

621

622

623

624

625

626

627

628

629

630

631

632

633

634

635

636

637

638

639

640

641

642

643

644

645

646

647

648

649

650

651

652

653

654

655

656

657

658

659

660

661

662

663

664

665

666

667

668

669

670

671

672

673

674

675

676

677

678

679

680

681

682

683

684

685

686

687

688

689

690

691

692

693

694

695

696

697

698

699

700

701

702

703

704

705

706

707

708

709

710

711

712

713

714

715

716

717

718

719

720

721

722

723

724

725

726

727

728

729

730

731

732

733

734

735

736

737

738

739

740

741

742

743

744

745

746

747

748

749

750

751

752

753

754

755

756

757

758

759

760

761

762

763

764

765

766

767

768

769

770

771

772

773

774

775

776

777

778

779

780

781

782

783

784

785

786

787

788

789

790

791

792

793

794

795

796

797

798

799

800

801

802

803

804

805

806

807

808

809

810

811

812

813

814

815

816

817

818

819

820

821

822

823

824

825

826

827

828

829

830

831

832

833

834

835

836

837

838

839

840

841

842

843

844

845

846

847

848

849

850

851

852

853

854

855

856

857

858

859

860

861

862

863

864

865

866

867

868

869

870

871

872

873

874

875

876

877

878

879

880

881

882

883

884

885

886

887

888

889

890

891

892

893

894

895

896

897

898

899

900

901

902

903

904

905

906

907

908

909

910

911

912

913

914

915

916

917

918

919

920

921

922

923

924

925

926

927

928

929

930

931

932

933

934

935

936

937

938

939

940

941

942

943

944

945

946

947

948

949

950

951

952

953

954

955

956

957

958

959

960

961

962

963

964

965

966

967

968

969

970

971

972

973

974

975

976

977

978

979

980

981

982

983

984

985

986

987

988

989

990

991

992

993

994

995

996

997

998

999

1000

PSYCHOLOGIE DE L'ADOLESCENT ET ENSEIGNEMENT HISTORIQUE : LE PROBLEME DE L'ACCES A LA PENSEE FORMELLE

Le plus souvent, lorsqu'il est question de psychologie de l'adolescent et d'enseignement de l'histoire, les propos exprimés prennent deux directions principales : la première se contente d'extraire des traités généraux de psychologie de l'adolescence les quelques caractéristiques qui semblent pouvoir être mises en rapport avec l'objet de l'histoire. La seconde consiste à décrire, généralement à partir d'observations empiriques et d'enquêtes statistiques, les intérêts habituels de l'adolescent pour des sujets ou des périodes historiques.

C'est ainsi qu'on apprend que l'adolescence est une lente progression du moi au collectif, du personnel au social ; que l'adolescent contemporain éprouve généralement peu d'intérêt pour l'histoire ; qu'il préfère les temps présents aux passés éloignés, sauf peut-être durant les premières années de son adolescence ; que ses intérêts pour l'aventure, l'exotisme, la technique, sont à peu près permanents, et que la guerre, les héros, la vie quotidienne, l'attirent autrement plus que la politique ou la culture, même si ces derniers intérêts croissent sensiblement avec l'âge ; qu'aussi les intérêts des adolescents varient selon leur sexe ; etc. Autant de connaissances importantes, probablement indispensables au bon enseignement de l'histoire, mais qui cependant ne s'élèvent pas très haut et qui, surtout, passent à côté du problème fondamental : comment l'adolescent pense-t-il en histoire ?

Est-il seulement capable de penser en histoire ? C'est à cette question que nous nous proposons de réfléchir. D'abord à partir de la discipline historique, en cherchant s'il est des opérations mentales ou des démarches intellectuelles dont l'histoire fait un usage particulier ; puis sous l'angle du développement intellectuel de l'adolescent, que nous examinerons pour voir s'il peut rencontrer les exigences intrinsèques du raisonnement historique.

1 Du côté de la discipline historique

L'histoire, faut-il le rappeler, n'est pas une science facile. Surtout pour des intelligences inachevées. L'histoire étudie l'homme d'après ses traces dont elle déduit ses motivations. Un tel exercice demande beaucoup de maturité, de jugement et d'expérience. De plus, cet exercice s'applique au passé, parfois à des espaces temporels éloignés de centaines d'années de l'observateur. L'histoire est probablement pour cela la

plus abstraite des disciplines. Moins que toute autre, elle ne peut se mettre en éprouvette. Le laboratoire de l'historien est tout entier imaginaire. Sans compter qu'en outre l'histoire utilise un langage et des concepts complexes, mouvants, souvent différents dans leurs acceptions historiques à leurs sens courants. Ces facteurs font de la discipline historique un domaine du savoir particulièrement difficile d'accès pour l'intelligence adolescente. Voyons pourquoi de façon plus précise.

L'essence de l'histoire, a-t-on dit, est le changement. C'est plus précisément l'étude des éléments et des mécanismes du changement, c'est-à-dire l'étude des facteurs qui constamment détruisent et reconstruisent l'équilibre entre les diverses forces humaines, et l'évolution de cet équilibre. Pour saisir ces processus complexes, l'adolescent devrait pouvoir penser en termes d'opposition et d'équilibre des forces, en termes de compensation et d'annulation, ce dont, d'après Inhelder et Piaget¹, il n'est généralement pas capable avant 13-14 ans et même après². Cette compréhension des systèmes d'équilibre dynamique, incluant toutes les virtualités de l'action, ses annulations et les compensations possibles par d'autres actions sont pourtant, selon le psychologue britannique Peel, indispensables à la pensée scientifique. Il est peu probable que l'histoire puisse s'en passer³. Comment sinon comprendre des notions aussi essentielles en histoire que celles de causes et de conséquences ?

En outre, ces phénomènes complexes s'effectuent, avons-nous dit, dans des temps souvent éloignés. Or, les notions fondamentales qu'ils impliquent, celle de durée, celle de continuité, celle d'évolution, celle de simultanéité, celle de réversibilité ne s'acquièrent que par la plus lente et la plus décevante des maturations⁴. De fait, l'adolescent n'a une expérience personnelle consciente du temps que sur quelques années, cinq ans environ, dans le passé et dans le futur⁵. Cela à un niveau très élémentaire, puisque même des éléments de son propre temps lui échappent. Ainsi, lors d'une expérience sur le temps abstrait, une ma-

1 De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, mentionné par E. A. PEEL, *Some problems in the psychology of history teaching*, dans W. H. BURSTON et D. THOMPSON, eds., *Studies in the Nature and Teaching of History*. New York, Humanities Press, 1967, p. 162.

2 A propos de la compréhension des interactions entre individus dans le temps, on consultera avec intérêt G. W. BASSET, *The Comprehension of Historical Narrative*, thèse de Ph.-D., Université de Londres, 1940, (Signalée par R. N. HALLAM, *Piaget and Thinking in History*, dans Martin BALLARD, éd., *New Move in the Study and Teaching of History*, Londres, Temple Smith, 1970, p. 166). Son auteur rapporte que 9.5 pour cent seulement d'élèves doués qu'il a examinés, étaient capables de saisir les phénomènes historiques d'interaction entre individus.

3 E. A. PEEL, *op. cit.*, pp. 162-163.

4 R. VAN SANTBERGEN, *Histoire et écoliers*, *Cahiers de Clio*, n° 29, 1972, p. 65.

5 E. A. PEEL, *op. cit.*, p. 164.

porité d'adolescents de 13 ans répondirent qu'avancer l'horloge au printemps les faisait vieillir d'une heure⁶.

L'adolescent paraît cependant avoir une connaissance du temps historique suffisante pour être introduit à l'histoire. Vers 11-12 ans il acquiert le sens de l'ordre, des successions et de la continuité historique. Il comprend les principes de la datation. Au même âge, il saisit la notion de période. Celles qu'il comprend le mieux sont, à ce moment, les périodes les plus éloignées ; probablement, parce qu'elles peuvent le mieux se distinguer du présent et n'ont pas nécessairement à être examinées par rapport à son temps vécu⁷. C'est peut-être aussi un des facteurs qui explique que, généralement, la majorité des jeunes adolescents — jusqu'à 15 ans environ — préfèrent les périodes les plus éloignées dans le temps aux plus proches⁸. Donc, dès le début de ses études secondaires, l'adolescent peut comprendre la chronologie ; il n'en aura cependant pas la pleine maîtrise avant 16 ans.

Par ailleurs, si le développement de la notion de temps est principalement affaire de maturation, il n'est pas exclu qu'il puisse être légèrement accéléré par des exercices appropriés. Au moins peut-elle se réaliser un peu plus tôt comme cela a été démontré par des recherches avec des groupes expérimentaux⁹.

Enfin, autre facteur compliquant l'accès de l'adolescent à l'histoire, le langage utilisé par la discipline historique est souvent très complexe. Et il ne s'agit pas là du langage maladroit ou mal ajusté de certains auteurs de manuels¹⁰. Leur verbalisme peut être corrigé et l'a souvent été. Il s'agit du vocabulaire fondamental de l'histoire, de ses concepts clé¹¹. Certains sont essentiellement historiques, tels servage, féodalité, moyen âge, renaissance, laisser-faire. D'autres appartiennent déjà au langage courant, mais prennent, selon les époques, des sens différents. Nous pensons, par exemple, à guerre, Eglise, roi, despotisme, Etat, parlement,... qui sont autant de sources de mauvaise compréhension et d'ambiguïtés.

6 Dans R. N. HALLAM, *op. cit.*, p. 167. Aussi dans J. B. POSTER, *The Birth of the Past : Children's Perception of Historical Time*, *The History Teacher*, vol. VI, n° 4, août 1973, p. 591.

7 R. N. HALLAM, *id.* ; J. B. POSTER, *ibid.*, p. 598.

8 F. MUSGROVE, *Five Scales of Attitude to History*, *Studies in Education* 3, Université de Hull, Institut d'éducation, 1963.

9 Voir les travaux de Vikainen mentionnés dans *op. cit.*, R.N. HALLAM, pp. 167-168.

10 Les enquêtes sur le langage des manuels sont nombreuses. A titre d'illustration, on pourra consulter D. WALLON, « Critique des manuels d'histoire par un médecin pédiatre », dans *Cahiers pédagogiques*, n° 66, févr. 1967, pp. 89-92 ; ou bien *Enseignement* 70, « Le vocabulaire utilisé en histoire, en géographie et en instruction civique », n° 53, jan.-févr. 1973.

11 Et on sait que l'histoire n'en est pas avare. Paul Veyne ne nous rappelait-il pas récemment encore que « le talent d'un historien est pour moitié d'inventer des concepts » (*L'histoire conceptualisante*, dans J. LE GOFF et P. NORA, dir., *Faire de l'histoire*, t. I, Paris, Gallimard, 1974, p. 69).

Pourtant, la maîtrise de ces concepts paraît indispensable à l'étude de l'histoire. Mais cette maîtrise ne s'acquiert que lentement chez les écoliers. De la saisie d'un concept sous ses seuls aspects concrets à la pleine compréhension du concept formel, il y a souvent la durée de l'adolescence. Ainsi, par exemple, on a demandé à des adolescents de divers âges mentaux de définir le concept **roi**¹². Par ordre de maturité croissante les réponses se sont ordonnées ainsi :

- a) un roi vit loin dans un château ;
- b) quelqu'un de très important, de très riche, un homme célèbre de la famille royale ;
- c) le dirigeant d'un pays ;
- d) une personne qui peut diriger elle-même un pays, mais qui peut aussi le faire en collaboration avec des conseillers ou un gouvernement, ou peut n'avoir qu'un statut honorifique.

On voit même qu'un même concept peut être apprécié de façon très différente par des adolescents. Les uns s'en tiennent à des éléments accessoires ou secondaires (a) ; les autres en restent aux éléments concrets du concept (b) ; d'autres n'en ont qu'une vue partielle (c) ; enfin certains, les plus mûrs intellectuellement, le saisissent sous ses aspects relatifs et ses diverses formes possibles (d). C'est ce dernier concept, général et abstrait, qui est utilisé en histoire.

Un autre chercheur¹³, explorant le même concept avec des écoliers d'âge mental de 8 à 16 ans, a effectué des observations semblables. A 12 ans, **roi** était associé à pompes et cérémonies. Vers 13 ans et 1 mois, l'association avec pouvoir apparaissait. Mais ce n'est qu'à 16 ans que les adolescents pouvaient saisir l'existence de roi sans beaucoup de pouvoirs et, aussi, que le statut de roi pouvait changer selon les époques. Seulement alors intervenaient la perspective temporelle et l'idée de changement. Ce même chercheur, étudiant la compréhension qu'ont les adolescents des relations sociales dans l'histoire, a trouvé que seulement 20 à 37 pour cent des membres de son vaste échantillonnage y avaient accès¹⁴. Or, comme les rois, les relations entre individus, entre groupes ou entre institutions sont essentielles en histoire.

De telles études démontrent que les adolescents ont une compréhension erronée ou incomplète de plusieurs concepts historiques. Elles ne signifient cependant pas que, dans de bonnes conditions d'enseigne-

12 J. B. COLTHAM, *Junior school children's understanding of some terms commonly used in the study of history*, thèse de Ph. D., Université de Manchester, 1960.

13 D. M. WOOD, *Some concepts of social relations in childhood and adolescence investigated by means of the analysis of the definition*, thèse de M. Ed., Université de Nottingham, 1964, (rapportée par E. A. PEEL, *op. cit.*, p 170).

14 De semblables conclusions dans W. A. DE SILVA, *Concept formation in history through contextual clues*, thèse de Ph. D., Université de Birmingham, 1969.

ment, ces concepts ne puissent pas être compris mieux ou plus vite. La matière historique elle-même pourrait peut-être alors contribuer à leur acquisition. Thompson le suggère : « Beaucoup d'incompréhensions, écrit-il, seraient éliminées, et nombre de concepts et d'événements deviendraient plus compréhensibles grâce à un enseignement approprié, en **termes concrets quand c'est nécessaire**, par l'utilisation prudente de stratégies d'enseignement comme l'analogie, et en empruntant au maximum à l'expérience vécue de l'enfant ¹⁵ ».

Il demeure que l'histoire est d'accès difficile. Elle est foncièrement abstraite. Son objet d'étude, l'homme, reste malaisé à appréhender. Surtout s'il faut l'étudier dans le temps. Ses concepts principaux sont souvent complexes et sources de nombreuses ambiguïtés. Voilà pour l'essentiel de la relation histoire-adolescent vue du côté de la discipline. Il existe cependant une autre manière de l'envisager : c'est d'examiner l'adolescent sous l'angle de ses capacités intellectuelles, spécialement dans leurs rapports avec les exigences intrinsèques fondamentales de l'histoire. C'est ce que nous allons faire maintenant.

2) Du côté de l'intelligence adolescente

Le principal problème est celui de l'accès de l'adolescent à la pensée formelle. D'après Piaget, le développement intellectuel s'effectuerait à travers une série de stades en ordre de succession constant. Les principaux sont le stade de la pensée pré-opératoire, qui selon le psychologue genevois se terminerait vers 7-8 ans, l'opératoire concret de 7-8 ans à 11-12 ans environ, et, au-delà, le stade de la pensée opératoire formelle. Au pré-opératoire, l'enfant est incapable de pensée systématique ou d'établir un lien entre les événements de façon logique et rationnelle. La solution d'un problème est largement intuitive, ou s'obtient par essais et erreurs, l'enfant ne distinguant pas les divers éléments de l'ensemble ni leur relation entre eux et avec le tout. Il lui est impossible de considérer simultanément plusieurs aspects d'une même situation. Au stade suivant, celui des opérations concrètes, l'enfant devient capable de penser systématiquement. Il peut considérer plusieurs aspects d'une même situation en même temps ; il sait ordonner et classer les données, choisir parmi elles celles qui lui permettront d'arriver à une conclusion, voir les rapports entre les parties et le tout. Sensible aux interactions et aux transformations, il peut remonter le cours de son raisonnement en retournant au point de départ ; la réversibilité opératoire est donc acquise. Cependant, il reste limité aux données immédiates et ne peut dépasser le monde de l'expérience concrète. Son raisonnement se limite à ce qui peut être directement appréhendé.

15 Donald THOMPSON, *Some Psychological Aspects of History Teaching*, dans W. H. BURSTON et C. W. GREEN, éd., *Handbook for History Teachers*, Londres-Toronto, Methuen Educational Ltd., 1973, p. 29. (Notre traduction).

Ce n'est que lorsqu'il accède au stade de la pensée opératoire formelle — dernière étape de sa progression intellectuelle — que l'adolescent peut s'attaquer de manière efficace à des problèmes ou à des raisonnements complexes. La pensée formelle, c'est la pensée adulte. Essentiellement, elle permet de dépasser l'information immédiate et concrète et de raisonner par propositions et hypothèses. Au-delà du réel, les opérations mentales s'intéressent au possible. A ce stade, l'élève peut penser dans l'abstrait et analyser la logique de sa démarche intellectuelle. Il peut critiquer ses raisonnements et créer des systèmes de pensée ou les théories hypothético-déductives nécessaires pour résoudre les problèmes auxquels il est confronté.

La pensée formelle semble donc être la forme de pensée qu'il faut maîtriser pour accéder à la discipline historique. C'est elle qui permet de manipuler les données essentiellement abstraites de l'histoire, qui permet de saisir la complexité des interactions entre les facteurs des événements et leurs rapports à l'intérieur de la situation d'ensemble, qui permet d'explorer les actions et les motivations de l'homme dans le temps. C'est elle qui permet de formuler des hypothèses et de choisir les démarches propres à les vérifier, qui permet de critiquer ces hypothèses et ces démarches, qui permet d'établir les complexes dialectiques causes-conséquences.

Or, il semble, et c'est là un point capital, que contrairement à ce qu'affirme Piaget, d'après qui le stade de la pensée formelle s'atteindrait vers 11-12 ans, les adolescents n'y accéderaient, lorsque l'histoire est concernée, que beaucoup plus tard, Roy Hallam, qui a bien étudié cette question, parle de 16 ans 2 mois à 16 ans 6 mois. Le stade de l'opératoire concret, qui ne commencerait selon lui que vers 12 ans en histoire, s'étendrait jusque là¹⁶. Plusieurs autres chercheurs, à la suite pour la plupart de travaux expérimentaux, ont fait des constatations semblables. Lawrence Kohlberg, par exemple, a trouvé que seulement 53 pour cent des adolescents américains entre 16 et 18 ans étaient capables de pensée formelle¹⁷. Un autre, Britannique celui-là, a conclu au

16 Voir R. N. HALLAM, *An Investigation into some Aspects of the Historical Thinking of Children and Adolescents*, thèse de M. Ed., Université de Leeds, 1966 : ou bien le résumé qui en est fait sous le titre *Piaget and Thinking in History* dans Martin BALLARD, éd., *New Movements in the Study and Teaching of History*, Londres, Temple Smith, 1970, pp. 162-178.

17 Lawrence KOHLBERG, *Moral Development and the New Social Studies*, dans *Social Education*, vol. 37, n° 5 (mai 1973), p. 372. De même J. Langer et D. Kuhn auraient constaté que moins de la moitié des diplômés d'écoles secondaires américaines étaient capables de penser formellement que ce soit en histoire ou non (*Relations between logical and moral development*, dans L. KOHLBERG et E. TURIEL, éd., *Recent Research in Moral Development*, New York, Holt, Rinehart et Winston, 1971).

terme de ses expériences que l'âge chronologique moyen d'accès à la pensée formelle pourrait être 18 ans ¹⁸.

Or, à 18 ans, l'adolescent, devenu jeune adulte, quitte généralement le cours secondaire. Est-ce à dire qu'il ne serait pas possible de lui enseigner l'histoire avant ? Nous pensons que non. On peut supposer, dans l'état actuel des connaissances, que ce retard à accéder à la pensée formelle en histoire résulte, en partie du moins, de ce que les tenants des théories piagetiennes appellent un décalage horizontal, c'est-à-dire une application omise de principes par ailleurs compris ¹⁹. Le degré d'abstraction de l'histoire et son manque de résonances concrètes dans l'expérience vécue de l'adolescent permettent d'envisager sérieusement une telle hypothèse. Il s'agirait alors pour l'éducateur désireux de rattraper ce décalage de placer l'adolescent dans des situations où sa logique concrète serait insuffisante pour résoudre les problèmes posés, et où alors il lui faudrait faire appel à ses capacités de raisonnement formel. L'éducateur devient ainsi un provocateur d'expériences intellectuelles.

Cette négociation didactique qu'il faut engager pour faire progresser les élèves du niveau de la pensée opératoire concrète à celui de la pensée formelle n'est pas facile à mettre en place. Essentiellement, elle consistera à doser le concret et l'abstrait. Plus de concret pour le jeune adolescent ; de moins en moins à mesure que sa maturation s'effectue. Mais toujours en quantité suffisante pour qu'il puisse retrouver les points d'appui nécessaires à la forme de pensée qu'il maîtrise le mieux. Envisager en ces termes la relation entre les adolescents et l'histoire facilite à la fois le choix des sujets et celui des méthodes d'enseignement.

Côté sujets, seront tout spécialement retenus ceux qui ont le plus de caractères concrets. Ceux qui trouvent le plus d'écho dans l'expérience vécue de l'adolescent, qui donc lui sont les moins étrangers et les plus aptes à soutenir sa curiosité. Ainsi des sujets tels le logement, le vête-

18 STOKES, thèse de M. Ed., Université de Leeds, 1970, signalée dans R. HALLAM, *Thinking and Learning in History*, dans *Teaching History*, vol. II, n° 8 (nov. 1972), p. 341. Plusieurs Britanniques ont étudié cette question de l'accès à la pensée logique. La plupart s'accordent pour dire qu'en histoire cet accès s'effectue considérablement plus tard que les 11-12 ans suggérés par Piaget. Il faudrait plutôt, affirment-ils, parler de 15-16 ans et même plus. Outre les travaux de Hallam et les autres mentionnés ci-devant, signalons ceux de J. B. COLTHAM, *Junior school Children's U-nderstanding of some terms Commonly Used in the Study of Hi-story*, thèse de P.R.D., Université de Manchester, 1960 ; de D. M. WOOD, *The Development of some concepts of social relations*, thèse de M. Ed., Université de Nottingham, 1964 ; de S. K. STONES, *An Analysis of the Growth of Adolescent Thinking in Relation to the Comprehension of School History Material*, Université de Birmingham, 1965 et de E. A. PEEL, voir spécialement *Some Problems in the Psychology of History Teaching*, dans W. H. BURSTON et D. THOMPSON, eds., *Studies in the Nature and Teaching of History*, New York, Humanities Press, 1967, pp. 159-190.

19 Autrement dit, il serait virtuellement possible à un adolescent d'exercer certaines capacités mentales, mais il ne les exercerait pas, faute d'être sollicité.

ment, l'alimentation, les transports, les loisirs, etc. seront choisis avant des sujets politiques ou constitutionnels. Les premiers devraient, de toute façon, les préparer à aborder les derniers, leur succession étant établie selon leurs degrés respectifs de difficulté et leurs niveaux croissants d'abstraction.

On pourrait aussi, surtout au début de l'adolescence, insister sur des sujets extraits de l'histoire plus ancienne : l'antiquité ou la préhistoire, notamment, plutôt que l'histoire contemporaine. De telles périodes peuvent facilement être exploitées selon une ordonnance thématique du type de la précédente et surtout, du fait de leur éloignement, paraissent aux élèves moins abstraites²⁰ que les situations complexes des années récentes²¹. Ce souci de simplification est d'autant plus légitime que la pensée opératoire concrète ne permettrait pas de manipuler plus de quatre concepts (ou variables, ou informations) à la fois²². C'est-à-dire que lors de l'étude d'une situation historique donnée, l'adolescent ne pourrait pas, par exemple, considérer en même temps plus de quatre personnages ; ou bien il lui serait impossible de mettre en rapport plus de quatre causes possibles d'un même événement. Or, l'histoire, science du complexe et du global, peut difficilement se limiter à n'étudier que des situations comptant quatre éléments ou moins. Il faudra donc, lorsque les situations ne sont pas naturellement simplifiées, veiller à effectuer les simplifications pédagogiquement utiles. En distribuant en petits groupes d'affinité, par exemple, une série complexe de données éparses, qui ainsi pourront toutes être examinées, mais en vagues successives.

Pour ce qui est des méthodes d'enseignement, l'essentiel sera, là encore, de s'appuyer sur des points de départ concrets pour aller vers l'abstrait. Cela, d'abord, dans le choix du matériel didactique. Le langage, dont l'enseignement historique a souvent abusé, devra faire plus de place aux images et aux sons : le « touché », le « vu » et l'« entendu » de l'histoire, comme le rappelle Margaret Bryant²³. Le langage demeurera cependant pour renforcer l'« iconique » par le « symbolique », ainsi que l'a proposé Bruner²⁴.

Le passage nécessaire du concret à l'abstrait suggère d'insister sur les raisonnements par analogie. La bonne analogie est celle qui, procédant par association et comparaison, fait comprendre une situation nouvelle et inconnue en la mettant en rapport avec une situation semblable mais mieux connue de l'élève, ou avec une situation qui trouve un écho dans sa propre expérience ; elle va donc normalement du familier au moins

20 Elles sont de fait simplifiées à la fois par l'usage et par la distance.

21 R. N. HALLAM, *Piaget...*, p. 168 ; *Thinking...*, p. 343.

22 *Id.*, *Piaget...*, pp. 168-169.

23 B. Margaret BRYANT, *Documentary and Study Material for Teachers and Pupils : Part II, Theories and Practices*, dans *Teaching History*, vol. I, n° 4 (nov. 1970), p. 274.

24 Dans *Toward a theory of Instruction*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1966, p. 11 s.

familier, du plus concret au moins concret. L'analogie n'est cependant pas d'utilisation facile. Par essence, c'est un outil dont dispose le maître plutôt que les élèves. Il faut effectivement avoir déjà une compréhension suffisante du problème à résoudre pour pouvoir choisir les membres utiles de l'analogie et la démarche comparative appropriée ²⁵.

Enfin, les méthodes d'enseignement devront être plus inductives que déductives. La démarche inductive produit des réponses qui découlent directement des données examinées et d'elles seules. Elle demeure donc à un niveau concret de manipulation des éléments disponibles. Tandis que la démarche déductive implique la considération de facteurs hypothétiques, ou de possibilités extérieures aux données immédiates, mais qui paraissent avoir influencé la situation. Elle exige donc avant d'être effectuée un certain degré de maîtrise de la pensée formelle, ce qui n'est généralement pas le cas des adolescents. D'où l'importance, durant les premières années du secondaire surtout, de privilégier dans l'enseignement les étapes les plus inductives de la démarche de l'historien, notamment l'identification du problème et la formulation d'hypothèses, plutôt que les étapes essentiellement déductives, telles la vérification de l'hypothèse, la conclusion et la généralisation. Il sera toujours temps d'insister sur ces dernières étapes à la fin du cours secondaire, lorsque l'adolescent aura acquis suffisamment de maturité intellectuelle pour être à l'aise dans le déductif et l'hypothético-déductif.



Comment donc l'adolescent pense-t-il en histoire ? Avec difficultés, selon toute évidence. D'un côté, avons-nous vu, il y a l'histoire, discipline difficile d'accès de par son objet même, mais aussi de par son appareil conceptuel et son usage de la perspective temporelle ; discipline alors qui exige de ceux qui veulent l'aborder beaucoup de maturité intellectuelle. De l'autre côté, l'adolescent, qui le plus souvent ne maîtrise pas encore la pensée opératoire formelle, et dont l'espace intellectuel naturel est avant tout celui du concret, du sensible.

D'où l'importance de pratiques didactiques parfois complexes afin que la pensée essentiellement concrète de l'adolescent puisse accéder aux données et aux démarches fondamentalement abstraites de l'histoire. Nous avons suggéré, entre autres, de ne pas négliger les périodes éloignées, qui, pour les jeunes adolescents surtout, paraissent plus concrètes ; d'aborder avec précautions les phénomènes souvent très compliqués d'histoire contemporaine ; d'être très attentif à la compréhens-

25 A propos de l'analogie comme procédé didactique, voir E. A. PEEL, *op. cit.*, spécialement pp. 177-182. On pourra aussi consulter, pour la défense qu'il fait des pensées associative et intuitive comme modes d'appréhension de la réalité historique : D. G. WATTS, *The Learning of History*, Londres et Boston, Routledge & Kegan Paul, (1972), particulièrement les pp. 20 à 40.

sion et au développement du vocabulaire historique ; d'insister sur des thèmes concrets au début du secondaire et de graduer les études de façon à réserver les thèmes plus abstraits aux plus âgés ; de veiller à limiter, autant que possible en ne dépassant pas quatre, le nombre d'éléments d'une situation historique donnée que l'élève doit manipuler à la fois ; de faire, à côté du langage, un usage abondant de l'image et du son ; de cultiver le raisonnement par analogie ; d'appuyer sur la phase inductive plutôt que sur la phase déductive de la démarche de l'historien, spécialement durant les premières années de l'adolescence.

Ajuster donc la relation adolescent-histoire en gardant bien en mémoire, d'une part ce que sont les exigences de la discipline historique, de l'autre ce que sont les mécanismes fondamentaux de la pensée adolescente. Accepter surtout, ce faisant, que chez l'adolescent la connaissance sensible précède la rationnelle, que la descriptive précède l'analytique, que la concrète précède l'abstraite²⁶. C'est ainsi qu'il pense en histoire.

Christian LAVILLE.

Université Laval.

26 Comme nous le rappelle si justement Donald THOMPSON, « Some Psychological Aspects of History Teaching », dans W. H. BURSTON et W. GREEN, eds, **Handbook for History Teachers**, Londres-Toronto, Methuen Educational Ltd., 1973, p. 34.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

ORIENTATION BIBLIOGRAPHIQUE EN HISTOIRE ECONOMIQUE, SOCIALE ET CULTURELLE :

Les ressources de l'historiographie locale et régionale en Wallonie (1).

Des historiens de profession aussi bien que de bons amateurs attachés au passé de leur ville, de leur village ou de leur région ont au cours de ces dernières décennies entrepris un considérable effort de recherche sur le plan de l'histoire locale ou régionale en Wallonie. Tout comme pour l'histoire nationale, européenne ou universelle, les préoccupations des auteurs s'étendent à des domaines de plus en plus variés, notamment en matière économique, sociale et culturelle.

De leur côté, les enseignants sont amenés à mettre davantage l'accent sur ces domaines et à s'appuyer autant que possible sur les ressources du milieu local ou régional.

C'est dans cette perspective que, — dans le cadre de nos fonctions d'Assistant-bibliothécaire à la Section d'Histoire de l'Université de Liège et à l'initiative des Professeurs E. Hélin et J. Lejeune, — nous avons composé cette orientation bibliographique.

Destinée en son principe aux Professeurs d'Histoire dans l'enseignement secondaire, elle rendra aussi, nous osons l'espérer, quelque service aux Bibliothécaires et, — par leur intermédiaire, — à un public plus large, dont ils sont si souvent les guides bienveillants.

Pour laisser à ce répertoire des dimensions raisonnables, nous lui avons imposé des limites strictes, indépendamment de celles qui étaient dictées par son titre même : il ne mentionne que des travaux de qualité parus depuis la fin de la seconde guerre mondiale et de ce fait généralement plus faciles à se procurer que les ouvrages plus anciens, — avec regret d'avoir dû écarter ainsi certaines études excellentes qui n'ont pas ou guère vieilli, — et il exclut en principe les articles de revues, sauf ceux qui atteignent l'importance d'un ouvrage indépendant.

Mais on trouvera d'importants compléments bibliographiques dans la plupart des ouvrages cités et dans les bibliographies systématiques suivantes :

(1) Cette orientation bibliographique, publiée avec la courtoise autorisation de son auteur, reproduit le texte d'un numéro spécial de la revue *Le Bibliothécaire*, 23^e année, 1974.

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

- *pour toute la Wallonie* :
Bibliographie de l'Histoire de Belgique,
 a) dans la *Revue du Nord*, 1950 à 1952 (pour la période 1947-1951) ;
 b) dans la *Revue Belge de Philologie et d'Histoire*, depuis 1953 (en continuation).
- *pour le Brabant Wallon* :
 M. CRAEYBECKX-LE PAUL, *Quelques publications sur le milieu brabançon*, dans *Cahiers de Clio*, n° 6 (1966) pp. 102-108.
- *Pour le Hainaut* :
 a) VANDERBORGHT (Raymonde), *Bibliographie quinquennale de de l'Histoire du Hainaut, IV, 1946-1950*, Public. extraordinaire du Cercle Archéologique de Mons, Bruxelles, 1963 ;
 b) DUGNOILLE (Jean), *Introduction bibliographique à l'histoire du Hainaut* dans *Cahiers de Clio*, n° 5, (1966) pp. 76-91.
- *pour Liège (région - Principauté - Diocèse)* :
 a) HALKIN (Léon Ernest), et HOYOUX (Jean), puis HOYOUX (Jean), *Bulletin bibliographique d'histoire liégeoise*, dans *Annuaire d'Histoire Liégeoise*, 8 livraisons depuis 1948 (en continuation) ;
 b) NIHOTTE (N), *Bibliographie sommaire de l'histoire liégeoise*, dans *Cahiers de Clio*, n° 4 (1965) pp. 100-119.
- *pour le Luxembourg* :
 a) SURMONT (Pierre), *Bibliographie sommaire de l'histoire de la Province de Luxembourg*, dans *Cahiers de Clio*, n° 9 (1967), pp. 141-146 ;
 b) BERGER (Erika), *Catalogue collectif d'ouvrages concernant la Province de Luxembourg*, dans *Cahiers de l'Académie Luxembourgeoise*, 1970 à 1973 (la parution en un volume est attendue).
- *pour le Namurois* :
 a) BROUETTE (E), *Topo-bibliographie de la Province de Namur*, Namur, 1947 ;
 b) BAYER-LOTHE (Jeannine), *Bibliographie sommaire de l'histoire de la Province de Namur*, dans *Cahiers de Clio*, n° 3 (1965), pp. 83-85.

En outre, on consultera bien entendu avec grand profit les nombreuses revues d'histoire locale ou régionale. Qu'il nous soit permis aussi d'attirer l'attention sur les publications destinées spécialement aux enseignants, comme les *Cahiers de Clio*, *Carrefour des historiens et des enseignants* (4 fascicules par an depuis 1965 ; en continuation) et *Histoire et enseignement. Bulletin de la Fédération belge des Professeurs d'Histoire* (1 fascicule par an depuis 1951 ; en continuation).

Notre liste signale, dans l'ordre alphabétique des auteurs et titres d'anonymes, cent trente-trois ouvrages. Nous n'avons pas voulu nous contenter d'une simple énumération : pour chacun des titres retenus, on trouvera, outre les renseignements bibliographiques indispensables, de brèves indications, que les nécessités du classement ont parfois empêché de nuancer comme il aurait convenu. Elles sont présentées dans un même ordre :

— catégorie A, B ou C :

A = travail d'érudition, niveau thèse universitaire

B = travail s'appuyant sur les sources, mais non réservé aux spécialistes

C = bonne vulgarisation

— la ou les période(s) envisagée(s) ;

— la ou les localité(s) ou région(s) concernée(s) :

I, si l'ouvrage traite entièrement ou partiellement d'histoire économique ;

II, idem pour l'histoire sociale (y compris la démographie) ;

III, idem pour l'histoire culturelle (y compris l'histoire de la presse).

Chaque ouvrage est pourvu d'un numéro, seul repris dans les classements récapitulatifs : chronologie, géographique et par matières.

Cette orientation bibliographique sélective a été arrêtée en juillet 1974. Nous prions Messieurs les Bibliothécaires et tous autres lecteurs d'excuser erreurs ou omissions et nous leur serions reconnaissant de bien vouloir nous les signaler.

1. AMAND (Marcel), *Tournai, de César à Clovis*, « Collection : Wallonie, Art et Histoire », n° 15, Gembloux, Duculot, 1972, 55 pages, illustr. - C - Antiq. M.A. - Tournai et Tournaisis - III.
2. AMAND (Marcel) et EYKENS-DIERICKX (Irène), *Tournai Romain*, « Dissertationes Archaeologicae Gandenses », V, Bruges, 1960, 169 p. ill. - A - Antiq. - Tournai et Tournaisis - I, III.
3. *Art mosan et arts anciens du Pays de Liège*, (catalogue d'exposition, 1952), 327 p. ill. - B - M.A. ; T.M. - Liège (Diocèse) - III.
4. BAUWENS (Pierre), *Chièvres, « bonne ville » du Hainaut*, « coll. Wallonie, Art et Histoire », n° 14, Gembloux, Duculot, 1972, 56 p., ill. - C - Toutes périodes - Chièvres - I. II.
5. BAUWENS (P.) et DEBAUQUE (M.), *La démographie de La Hestre au XIX^e siècle (1798-1900)*, dans *Annales du Cercle Archéologique et Folklorique de La Louvière et du Centre*, t. V, 1967 (= *La Hestre 1792-1967*), pp. 269-347.
6. BAYER-LOTHE (Jeannine), *Documents relatifs au mouvement ouvrier dans la Province de Namur au XIX^e siècle*, « Centre Inter-universitaire d'Histoire Contemporaine, Cahiers 45 et 57 », 1^{re} par-

tie, 1794-1848, Louvain et Paris, 1967, 194 p. : 2^e partie, 1849-1886, Louvain et Paris, 1969, 175 p. - A - H.C. - Namur (Province) - II.

* BERNARD (Joseph) : voir PIROTTE (Fernand).

7. BERTAUX (Louis), *La Romanisation de la Wallonie*, Première partie : *Des Gaulois aux Gallo-Romains*, Coll. « Connaître la Wallonie », 5, I, Gilly, Institut Jules Destrée, 3^e éd., 1969, 72 p. ; ill. - C - Antiq. - Toutes régions wall. - I, II, III.
8. BERTAUX (Louis), *La Romanisation de la Wallonie*. Deuxième partie : *Des Gallo-Romains aux Mérovingiens*, Coll. « Connaître la Wallonie », 5, II, Gilly, Institut Jules Destrée, 1969, 77 p., ill. - C - Antiq. ; M.A. - Toutes régions wall. - I, II, III.
9. BERTRANG (Alfred), *Histoire d'Arlon*, 2^e éd., Arlon, G. Everling, 1953, 462 p. ill. - A - Toutes périodes - Arlon - I, II, III.
10. BONENFANT (Pierre), *Civilisations préhistoriques en Wallonie. Des premiers cultivateurs aux premières villes*, coll. « Etudes d'hist. wallonne, II - Bruxelles, Fond Ch. Plisnier, 1969, 122 p. - B - Préhist. - Toutes régions wall. - I, II, III.
- * BOUCHAT-DUPONT (Marie-Sylvie) : voir GENICOT (Léopold).
11. BOVESSE (Jean) et LADRIER (Françoise), *A travers l'histoire du Namurois, Catalogue analytique et explicatif de l'Exposition permanente de documents VIII^e-XX^e siècle*, Bruxelles, 1971, XXX-469 p. (Exposition aux Archives de l'Etat à Namur). - B - Toutes périodes - Namurois - I, II, III.
12. *Caroloregium valde concelebratur MDCLXVI-MCMLXVI*, Charle-roi, (1967), 543 p., ill. - C - T.M., H.C. - Charleroi - I, II, III.
13. *Catalogue de l'exposition de documents relatifs au Pays Mosan*, Bruxelles A.G.R., 1967, 81 p. ; ill. (Cette exposition s'est tenue à Huy en 1967) - B - Toutes périodes - Mosan (Pays) - I, II, III.
14. CAULIER-MATHY (Nicole), *Statistiques de la province de Liège sous le régime hollandais*, (Centre Interuniv. d'Hist. contemp., Cahier n° 25), Louvain et Paris, 1962, 36 p. - A - H.C. - Liège (Province) - I.
15. CAULIER-MATHY (Nicole), *La modernisation des charbonnages liégeois pendant la première moitié du XIX^e siècle*, (Bibl. Fac. Philos. et Lettres, Univ. Liège, CXCI), Paris, Les Belles Lettres, 1971, 308 p. ; ill. - A - T.M., H.C. - Liège (Province) - I.
16. CHRISTIANS (Charles), *Contribution à l'étude géographique de la structure agraire dans la partie wallonne de la Belgique*, Liège, J. Wykmans, 1962, (Extr. du *Bulletin de la Société Belge d'Etudes Géographiques*, t. XXX, 1961, pp. 257-464 ; fasc. 125 des *Travaux du Cercle des Géographies liégeois* et fasc. CVLV des *Travaux du Séminaire de Géographie de l'Université de Liège*) - A - H.C. (envisage l'évolution aux XIX^e et XX^e s.) - Toutes régions wall. - I.

17. COLLE-MICHEL (M), *Les archives de la S.A. Cockerill-Ougrée des origines à nos jours*, (Centre Interun. d'Hist. Contemp., Cahier 9), Louvain et Paris, 1959, 29 p. - A - H.C. - Ougrée, Seraing - I.
18. COLLE-MICHEL (M.), *Les archives de la S.A. Métallurgique d'Espérance-Longdoz des origines à nos jours*, (Centre Interun. d'Hist. Contemp., Cahier 24), Louvain et Paris, 1962, 67 p. - A - H.C. - Angleur, Liège, Seraing - I.
19. COLLE-MICHEL (M), *Les archives de la Société des mines et fonderies de zinc de la Vieille-Montagne*, (Centre Interuniv. d'Hist. Contemp., Cahier 46), Louvain et Paris, 1966, 96 p. - A - T.M., H.C. - Angleur, Liège, Moresnet... - I
20. COLLON-GEVAERT (Suzanne), LEJEUNE (Jean) et STIENNON (Jacques), *Art Roman dans la Vallée de la Meuse aux XI^e et XII^e siècles*, Bruxelles, L'Arcade, 1962, 315 p. ; ill. - B - M.A. - Mosan (Pays) - III.
21. CORDEWIENER (André), *Etude de la presse liégeoise de 1830 à 1850*, (Centre Interuniv. d'Hist. Contemp., Cahier 71), Louvain et Paris, 1972, 311 p. - A - H.C. - Liège (ville) - III.
22. DARDENNE (Louis), *Histoire de la ville et de la terre de Chimay*, Chimay, Comité de défense des monuments et sites de Chimay et environs, 1969, 238 p. - B. - Toutes périodes - Chimay (Ville et région) - I, II.
23. DARQUENNE (Roger), *Histoire économique du département de Jemappes*, dans *Annales du Cercle Archéologique de Mons*, t. 65, (1962-1964), pp. 1-371 (également dans *Mémoires et Publications de la Société des Sciences, des Arts et des Lettres du Hainaut*, t. 79) - A - H.C. - Jemappes (Département) - I, II.
24. DARQUENNE (Roger), *La conscription dans le département de Jemappes (1798-1813). Bilan démographique et médico-social = Annales du Cercle archéologique de Mons*, t. 67, 1968-1970 ; 426 p. - A - H.C. - Jemappes (Département) et subsidiairement autres régions wall. - II.
 * DARQUENNE (Roger) : voir REVELARD, (Michel).
 * DEBAUQUE (M.) : voir BAUWENS (P.) et DEBAUQUE (M.).
 * DE CRAECKER (Marie-Clotilde) : voir PETIT, (Roger).
25. DEFOSSE (Pol) et VAN SANTBERGEN, (René), *La révolution industrielle dans nos régions, 1750-1850. Documents pour servir à l'enseignement de l'histoire*, (Chantier d'histoire vivante), Bruxelles, 1967, 179 p. - B (conçu pour l'enseignement secondaire) - T.M. ; H.C. - Toutes régions wallonnes - I, II.
26. DELATTE (Ivan), *Les classes rurales dans la Principauté de Liège au XVIII^e siècle*, (Bibliothèque de la Faculté de Philos. et Lettres, Univ. de Liège, CV), Liège, 1945, 337 p. - A - T.M. - Liège (Principauté) - I, II.

27. DELMELLE (Joseph), *L'expansion wallonne en Europe*, Coll. « Connaître la Wallonie, 12 », Gilly, Institut Jules Destrée, 1966, 93 p. ; ill. - C - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - II.
28. DELMELLE (Joseph), *L'expansion wallonne hors d'Europe*, Coll. « Connaître la Wallonie », 13), Gilly, Institut Jules Destrée, 1967, 104 p. ; ill. - C - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - II.
29. DELMELLE (Joseph), *Histoire sommaire de la recherche scientifique en Wallonie*, Coll. « Connaître la Wallonie », 9), Gilly, Institut Jules Destrée.
1^{re} partie : Des origines au XVIII^e siècle, 1964, 66 p. ill.
2^e partie : De 1800 à nos jours, 1965, 79 p. ill.
 - C - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - III.
30. DELMELLE (Joseph), *Panorama pictural de l'Ardenne*, (Coll. « Etudes Ardennaises », 10), Vieux-Virton, Ed. de « La Dryade », 1964, 137 p. ill. - B - T.M., H.C - Ardenne (au sens large) - III.
 * DELVAUX (Béatrice) : voir GENICOT (Léopold).
31. DE SAINT-MOULIN (Léon), *La construction et la propriété des maisons expressions des structures sociales : Seraing depuis le début du XIX^e siècle*, (Coll. « Histoire », Série 8^o, n^o 21), Bruxelles, Pro Civitate, 1969, 306 p. ill. - A - H.C. - Seraing - II.
 * DESCY (Armand) : Voir EVRARD, (René) et DESCY, (Armand).
 * DESOMBERG (Gaston) : voir WATTEAU-DESOMBERG, (Yvette) et DESOMBERG (Gaston).
32. DISCRY (Fernand), *L'Ancien Bassin sidérurgique du Hoyoux*. (Anciens Pays et Assemblées d'Etat, n^o L), Heule, 1970, 448 p. ill., - A - T.M. - Huy et Hoyoux (Bassin) - I.
33. DUBOIS (Charles), *Vieux-Virton, le vicus romain de Vertumnum*, (Coll. « Wallonie Art et Histoire », n^o 3), Gembloux, Duculot, 1970, 79 p., ill. - C - Antiq. - Virton - III.
34. DUMONT (François), *Origine et évolution d'Ougrée-Sclessin*, Liège, Adm. Comm. d'Ougrée, 1970, 66 p. - C - Toutes périodes - Ougrée, Sclessin - I, II.
35. EVRARD (René), *Forges anciennes*, Liège, Solédi, 1956, 225 p. ill. - C - T.M., H.C. - Toutes régions wallonnes - I.
36. EVRARD (René) et DESCY (Armand), *Histoire de l'usine de Vennes suivie de considérations sur les forges anciennes, 1548-1948*, Liège, Solédi, 1948, 381 p., ill. - B - T.M., H.C. - Liège (Ville) - I.
37. *Exposition Lambert Lombard et son temps*, Liège, Musée de l'Art Wallon, 1966, 132 p., ill. - C - T.M. - Liège (Ville et région) - III.
38. *Exposition Liège et Bourgogne*, Liège, Musée de l'Art Wallon, 1968, 230 p., ill. - C - Fin M.A., début T.M. - Liège (Diocèse et Principauté) - III.

39. *Exposition Le Romantisme au Pays de Liège*, Liège, Musée des Beaux-Arts 1955, 243 p., ill. - B - H.C. - Liège (Province) - III.
 * EYKENS-DIERICKX (Irène) : voir AMAND, (Marcel) et EYKENS-DIERICKX (Irène).
40. *Fabrique Nationale d'Armes de guerre, Herstal, 1889-1964*, Liège, Desoer, 1965, 299 p., ill. - C - T.M., H.C. - Herstal, Liège - I.
41. FANCHAMPS (Marie-Louise), *Recherches statistiques sur le problème annonaire dans la Principauté de Liège de 1475 à la fin du XVI^e siècle, tendances, cycles, crises*, (Commission Communale de l'histoire de l'Ancien Pays de Liège. Documents et Mémoires, Fasc X), Liège, 1970., 353 p. - A - T.M. - Liège (Principauté) - I.
42. FICHEFET. (Jean), *Nouvelle histoire de Tamines, Etudes historique, économique et sociale*, Gembloux, 1963, 400 p., ill. - B - Toutes périodes - Tamines - I, II, III.
43. *Floreffe / 850 ans d'histoire. Vie et destin d'une abbaye de prémontrés* (Catalogue d'exposition), Floreffe, 1973, 229 p., ill. - B - Toutes périodes - Floreffe - III.
44. FROMENT (Arnould), *Walcourt et son passé. Histoire. Toponymie*, Charleroi et Bruxelles, Héraly, 1958, 268 p. ; ill. - B - Toutes périodes - Walcourt - I, II.
45. GADEYNE (Emile), *Les faïenceries liégeoises du XVIII^e siècle*, Bruxelles, (Académie Royale de Belgique. Classe des Beaux-Arts, Coll. in-8°, t. VIII, fasc. 4), 1955, 208 p. ; ill. - B - T.M. - Liège (Ville) - I.
46. GAIER (Claude), *L'industrie et le commerce des armes dans les anciennes Principautés belges du XIII^e à la fin du XV^e siècle*, (Bibl. de la Fac. de Philos. et Lettres, Univ. de Liège, CCII), Paris, Les Belles Lettres, 1973, 395 p., ill. - A - M.A. - Toutes régions wallonnes - I.
47. GALAND (Guy), *Les lettres françaises de Wallonie. Des origines au début du XX^e siècle*, (Coll. « Connaitre la Wallonie », n° 3), 2^e éd., Couillet, Institut Destrée, 1962, 72 p. - C - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - III.
48. GENICOT (Léopold), *Du X^e au XIV^e siècle. Des provinces dans un monde*, (Etudes d'histoire Wallonne, VI), Bruxelles, Fond. Ch. Plisnier, 1966, 34 p. - C - M.A. - Toutes régions wallonnes - I.
49. GENICOT (Léopold), avec le concours de BOUCHAT-DUPONT, (Marie-Sylvie) et DELVAUX, (Béatrice), *La crise agricole du bas moyen âge dans le Namurois*, Louvain, 1970, 235 p. - A - M.A. - Namurois - I.
 * GENICOT (Léopold) : voir *Histoire de la Wallonie*.
 * GEORGES (Jean) : voir PETIT (Roger).

50. GERIN (Paul), *Catholiques liégeois et question sociale (1833-1914)*, Bruxelles, Cahier des « Etudes Sociales », 1959, 582 p. - B - H.C. - Liège (Ville et Région) - I, II.
51. GEUBEL (Arsène) et GOURDET, (E.), *Histoire du Pays de Neufchâteau. La ville. La seigneurie. Le ban de Mellier*. Gembloux, Duculot, 1956, 467 p., ill. - B - Toutes périodes - Neufchâteau (Ville et région) - I, II.
 * GOURDET (E.) : voir GEUBEL, (Arsène) et GOURDET, (E.).
52. GRANVILLE (François), *Histoire d'Ans et de Glain des origines à 1789*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique liégeois*, t. 74, 1961, pp. 5-252 - A - M.A. ; T.M. - Ans, Glain - I, II,
53. GUYOT (Hubert), *Lodelinsart. Pages d'histoire. Relation des principaux événements historiques depuis le IX^e siècle jusqu'à nos jours*, Lodelinsart, 1951, 293 p. ; ill. - B - Toutes périodes - Lodelinsart - I.
54. Hainaut d'hier et d'aujourd'hui, Bruxelles, Labor, 1962, 531 p., ill. - C - Toutes périodes - Hainaut (Province) I, II, III.
55. HANQUET (Pierre), *Les Liverlo à Liège. Evolution sociale d'une famille liégeoise du XVI^e au XVIII^e siècle*, Liège, Société des Bibliophiles Liégeois, 1963, 318 p., ill. - B - T.M. - Liège (Ville et région) - II.
56. HANSOTTE (Georges), *La clouterie liégeoise et la question ouvrière au XVIII^e siècle*, (Anciens Pays et Assemblées d'Etat, t. LV), Bruxelles, 1972, 122 p., ill. - A - T.M. - Liège (région) - I, II.
 * HANSOTTE (Georges) : voir *Règlements et privilèges*.
57. HASQUIN (Hervé), *Une mutation : le « Pays de Charleroi » aux XVII^e et XVIII^e siècles. Aux origines de la Révolution industrielle en Belgique*, Bruxelles, Ed. de l'Institut de sociologie de l'U.L.B., 1971, 383 p., ill. - A - T.M. - Charleroi (région) - I, II.
58. HAYT (Franz), *Les charbonnages de Mariemont-Bascoup (Des origines à 1830 environ)*, dans *Documents et rapports de la Société royale d'Archéologie et de Paléontologie de l'Arrondissement judiciaire de Charleroi*, t. XLVIII, Charleroi, 1950, pp. 147-250 ; ill. - A - Fin M.A. ; T.M. ; H.C. - Carnières ; Chapelle-lez-Herlaimont ; Haine-St-Pierre ; La Hestre ; Morlanwelz ; Piéton ; Trazeignes - I, II.
59. HELIN (Etienne), *La démographie de Liège aux XVII^e et XVIII^e siècles*, Bruxelles, Palais des Académies, 1963, 282 p., ill. (Académie royale de Belgique. Classe des Lettres. Mémoires, coll. in 8^o, 2^e série, t. LVI, fasc. 4). - A - T.M. - Liège (Ville) - II.
60. HELIN (Etienne), *Le paysage urbain de Liège avant la révolution industrielle*, (Commission Communale de l'Histoire de l'Ancien Pays de Liège, Documents et Mémoires, fasc. VI), Liège, 1963, 268 p., ill. - A - T.M. - Liège (Ville et agglomération) - I, II.

61. HENNEAUX-DEPOOTER (Louise), *Misères et luttes sociales dans le Hainaut 1860-1869*, Bruxelles, Inst. de sociologie Solvay, 1959, 319 p. - A - H.C. - Hainaut (Province) - I, II.
 62. HENRY (Albert), *Wallon et Wallonie. Esquisse d'une histoire sé-mantique*, « Etudes d'histoire wallonne », Bruxelles, Fondation Charles Plisnier, 1965, 48 p. - A - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - III.
 63. *Histoire de la Wallonie*, publiée sous la direction de GENICOT, (Léopold), Toulouse, Privat, 1973 ; 502 p. ; ill. - B - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - I, II, III.
 64. HOYOIS (Giovanni), *L'Ardenne et l'Ardennais. L'évolution éco-nomique et sociale d'une région*, Bruxelles, Paris, et Gembloux, 1949 et 1953, 2 vol., 983 p. - B - H.C. - Ardenne - I, II.
 65. HUSTIN (Raymond), *Les Cockerill et la cité de l'acier*, (Coll. « Nationale », 5^e série, n° 53), Bruxelles, 1944, 76 p. - C - H.C. - Liège, Seraing, Verviers - I.
 66. JANSSEN-DELVAUX (Marguerite), *La Renaissance à Liège, XVI^e siècle* (Collection « Wallonie, Art et Histoire », n° 8), Gembloux, Duculot, 1971, 64 p. ; ill. - C - T.M. - Liège (Principauté) - III.
 67. JORIS (André), *Du V^e au milieu du VIII^e siècle. A la lisière de deux mondes*, « Etudes d'histoire wallonne, IV ». Bruxelles, Fond. Ch. Plisnier, 1967, 48 p. - C - M.A. - Toutes régions wallonnes - I, II, III.
 68. JORIS (André), *Huy, ville médiévale*, collection « Notre Passé » Bruxelles, La Renaissance du livre, 1965, 196 p. - B - M.A. - Huy - I, II.
 69. JORIS (André), *La ville de Huy au Moyen Age. Des origines à la fin du XIV^e siècle*, (Bibl. de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université de Liège, CLII), Paris, Les Belles Lettres, 1959, 514 p. - A - M.A. - Huy - I, II.
 70. KAEFER (Walter), *L'industrie du papier à Malmédy. Notices his-toriques et propos anecdotiques*, Dison, 1971, 60 p., ill. - B - T.M., H.C. - Malmédy - I.
 71. KIESEL (Max), *La vie en province au seuil de la « Belle époque »*, Bruxelles, 1967, 336 p., ill. - C - H.C. - Arlon - I, II, III.
 72. KOENIG (Léon), *Histoire de la Peinture au Pays de Liège*, Liège, Ed. de l'A.P.I.A.W., 1951, 136 p. ; ill. - C - T.M. ; H.C. - Liège (ré-gion) - III.
- * LADRIER (Françoise) : voir BOVESSE, (Jean) et LADRIER, (Françoise).
- * *La Hestre 1792-1967 = Annales du Cercle Archéologique et Fol-klorique de La Louvière et du Centre*, t. V, 1967, 352 p. : voir n° 5. 76 et 111.

73. LAMBRETTE (Denise), *Le journal « La Meuse » 1855-1955*, (Centre Interuniv. d'Hist. Contemp., Cahier 55), Louvain et Paris, Ed. Nauwelaerts, 1969, 136 p. - A - H.C. - Liège (ville) - III.
 * LAURENT (Louise-Marie) : voir PETIT, (Roger).
74. LEBRUN (Pierre), *L'industrie de la laine à Verviers pendant le XVIII^e et le début du XIX^e siècle. Contribution à l'étude des origines de la révolution industrielle*, (Bibl. de la Fac. Philos et Lettres, Univ. de Liège, CXIV), Liège, 1948, 536 p. - A - T.M. ; H.C. - Verviers et Vesdre (Bassin) - I.
75. LECLERCQ-PAULISSEN (Jean), *Contribution à l'histoire de la presse tournaisienne depuis ses origines jusqu'en 1914*, (Centre interuniv. d'Histoire Contemp., Cahier 6) Louvain et Paris, Ed. Nauwelaerts, 1958, 71 p. - A - H.C. - Tournai (Arrondissement) - III.
76. LEFEBVRE (J.), *Une seigneurie sous l'ancien régime : La Hestre et Haine-Saint-Pierre*, dans *Annales du Cercle Archéologique et Folklorique de La Louvière et du Centre*, t. V, 1967 (= *La Hestre, 1792-1967*) pp. 11-109 - A - M.A. ; T.M. - Haine-Saint-Pierre, La Hestre - I, II.
77. LEJEUNE (Jean), *Liège et son Pays. Naissance d'une patrie (XIII^e-XIV^e siècle)*, (Bibl. de la Fac. de Philos. et Lettres, Univ. de Liège, CXII), Liège, 1948, 560 p. - A - M.A. - Liège (Principauté) - I.
78. LEJEUNE (Jean), *La Principauté de Liège*, Liège, Ed. du Grand Liège, 1948, (2^e éd., 1949), 218 p., ill. - B - M.A. ; T.M. - Liège (Principauté) - I, II, III.
79. LEJEUNE (Jean), *Liège, de la Principauté à la Métropole*, Anvers, 1967, 436 p., ill. - C - Toutes périodes - Liège (ville) - I, II, III.
 * LEJEUNE (Jean) : voir COLLON-GEVAERT (Suzanne), - LEJEUNE (Jean) et STIENNON (Jacques).
 * LEJEUNE (Rita) : voir STIENNON (Jacques) et LEJEUNE (Rita).
80. LEMEUNIER. (Guy), *L'art baroque et classique en Wallonie*, (Collection « Connaître la Wallonie », N° 17), Nalinnes, Inst. Jules Des-
 trée, 1971, 143 p. ; ill. - B - T.M. - Toutes régions wallonnes - III.
81. LESUISSE (René), *Le sculpteur Jean Del Cour. Sa vie son œuvre, son évolution, son style, son influence. Etude historique, esthétique et critique*, s.l., 1953, 222 p. ; ill. - B - T.M. - Hamoir ; Liège (Ville) - III.
82. LEUNEN (A.), *Histoire de Remicourt*, Remicourt, Impr. Charlier, 1955, 232 p., ill. - C - T.M. ; H.C. - Remicourt - I, II.
83. *Liège et l'Occident*, Liège, Ed. de l'A.S.B.L. Le Grand Liège, 1958, 290 p. ; ill. - C - Toutes périodes - Liège (région) - I, III.

84. *Liège, un passé prestigieux d'enseignement et de culture, Liège*, 1967, 51 p. ; ill. (Extr. du *Bulletin de l'Association des Amis de l'Université de Liège*, 1967, pp. 11-61) - C - Toutes périodes - Liège (ville) - III.
85. LORIAUX (Christiane), *Jacques Du Broeucq (± 1505-1584)*, Collection « Wallonie, Art et Histoire », n° 10, Gembloux, Duculot, 1971, 56 p. ; ill. - C - T.M. - Binche, Boussu, Mons, Morlanwelz-Mariemont - III.
86. MAHIEU-HOYOIS (Françoise), *L'évolution du mouvement socialiste borain (1885-1895)*, (Centre interuniv. d'Histoire Contemp., cahier 68), Louvain et Paris, Ed. Nauwelaerts, 1972, 92 p. - A - H.C. - Borinage - II.
87. MERTENS (J.), *Sculptures romaines de Buzenol*, (Extr. du *Pays Gaumais*, 1958, pp. 17-123). Virton, Ed. du Musée Gaumais, 1958, 107 p. ; ill. - A - Antiq. - Luxembourg (Sud-) III.
88. MEYNAERTS-WATHELET (Elisa), *Les musiciens wallons*, (Collection « Connaître la Wallonie », n° 6), Gilly, Inst. Jules Destrée, 1963, 83 p. ; ill. - C - Toutes périodes - Toutes régions wallonnes - III.
89. MICHAUX (Commandant), *La crise économique de 1840 à 1860 dans quatre villages du Sud du Hainaut : Froidchapelle-Sivry-Rance-Montbliard*, (Pro Civitate, collection « Histoire », série in-8°, n° 10), Bruxelles, 1968, 93 p. ; ill. - B - H.C. - Froidchapelle, Montbliard, Rance, Sivry - I, II.
90. MICHEL (Joseph), *Histoire économique du Luxembourg*, s.l., s.d. (± 1953), 197 p. - B - H.C. - Luxembourg (Province) - I, II.
* MICHOT (H.), voir REVELARD (Michel).
91. *Mont-Saint-Guibert*, (Etudes d'agglomération, t. I, vol I), Bruxelles, Ed. de l'Institut de Sociologie Solvay, 1955, 145 p., ill. - A - H.C. - Mont-Saint-Guibert - II.
92. MOUREAUX (Philippe), *Les comptes d'une société charbonnière à la fin de l'Ancien Régime (La Société de Redemont à Haine-Saint-Pierre-La Hestre)*, Bruxelles, comm. royale d'Histoire, 1969, 249 p. ill. - A - T.M. - Haine-Saint-Pierre, La Hestre - I.
93. MOUREAUX (Philippe), *Les préoccupations statistiques du gouvernement des Pays-Bas Autrichiens*, (Univ. Libre de Bruxelles, Fac. Philos et Lettres, t. XLVIII) - A - T.M. - Toutes régions wallonnes (sauf Principauté de Liège) - I.
94. OUKHOW (C.), *Documents relatifs à l'histoire de la Première Internationale en Wallonie*, (Centre Interuniv. d'Histoire contemp., cahier 47), Louvain et Paris, Ed. Nauwelaerts, 1967, 376 p. - A - H.C. - Toutes régions wallonnes, surtout Liège (Province) et Hainaut (Province) - II.

95. PETIT (Roger), avec la collaboration de DE CRAECKER (Marie-Clotilde) et LAURENT (Louise-Marie), *Documents relatifs à l'histoire du Luxembourg, I, Antiquité et Moyen Age*, Louvain, U.C.L., Centre de Méthodologie de l'Histoire, et Bruxelles, A.G.R., 1972, 214 p., ill.
N.B. Ce volume est le premier d'une « collection de documents régionaux pour servir à l'enseignement de l'histoire », publiée sous la direction de GEORGES, (Jean).
B (conçu pour l'enseignement) - Antiq., M.A. - Luxembourg - (Duché) - I, II, III.
96. PHILIPPE (Joseph), *Liège, terre millénaire des arts*, Liège, Libr. Halbart, 1971, 191 p. ; ill. - C - Toutes périodes - Liège (Ville) - III.
97. PIROTTE (Fernand), *L'industrie métallurgique de la Terre de Durbuy de 1480 à 1625*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique Liégeois*, t. 79, 1966, pp. 145-210 - B - T.M. - Durbuy (ville et seigneurie) - I.
98. PIROTTE (Fernand), avec la collaboration de BERNARD, (Joseph), *Durbuy, Le Château, la ville et la communauté des Bourgeois de 1500 à 1795*, dans *Annales de l'Institut Archéologique du Luxembourg*, t. XCIX, Arlon, 1968, pp. 115-362 ; ill. - B - T.M. - Durbuy (ville et seigneurie) - I, II.
99. PISVIN (Th.), *La vie intellectuelle à Namur sous le Régime autrichien*, (Univ. de Louvain, Recueil des Travaux d'histoire et de philologie, 4^e série, fasc. 26), Louvain, 1963, XXXVI-307 p. - A - T.M. - Namur (ville) - III.
100. PLACE (Georges), *La poterie Monseu 1837-1969*, (Public, du Cercle d'Histoire et de Folklore de Haine-Saint-Pierre et de Haine-Saint-Paul, 6), Haine-Saint-Pierre, 1971, 101 p. ; ill. - B - HC. - Haine-Saint-Pierre - I, II.
101. PONTIR (Maurice), *Histoire de nos charbonnages. Houillères à Grâce-Montegnée sous le régime français et hollandais*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique Liégeois*, t. 68, 1951, pp. 117-192, ; ill. - A - T.M. ; H.C. - Grâce-Berleur, Montegnée - I, II.
102. PONTIR (Maurice), *Histoire de Montegnée et de Berleur, des origines à 1795*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique Liégeois*, t. 78, 1965, pp. 5-591, ill. - B - M.A. ; T.M. - Grâce-Berleur, Montegnée - I, II, III.
103. PRIST (Paul), *L'enfant de génie de la musique contemporaine : Guillaume Lekeu. (1870-1894)*, (Collection « Nationale », n^o 76), Bruxelles, Office de Publicité, 1946, 86 p. - B - H.C. - Verviers - III.
104. QUITIN (José), *Centenaire de la naissance d'Eugène Ysaye (1858-1931)*, Liège, 1958, 97 p., ill. - C - H.C. - Liège (ville) - III.

105. RECHT (Pierre), *Les biens communaux du Namurois et leur partage à la fin du XVIII^e siècle*, Bruxelles, Et. E. Bruylant, 1950, 288 p. - A - T.M. - Namur (comté) - I, II.
106. *La région liégeoise, Démographie, logement, industrie et commerce. L'évolution depuis 1846 et les données du recensement général de 1947*, Liège, 1951, 296 p - A - H.C. - Liège (région) I, II.
107. *La région liégeoise. Démographie. Logement. Industrie. Commerce. Services. L'évolution depuis 1947 et les données du recensement général de 1961*, Liège, Adm. Comm. 1966, 174 p. - A - H.C. - Liège (région) - I, II.
108. *Règlements et privilèges des XXXII métiers de la Cité de Liège*, Liège, Ed. de la Commission Communale de l'Histoire de l'Ancien Pays de Liège.

Ont été publiés :

Fasc. I : : *les fièvres*, par HANSOTTE (Georges), 1950, 207 p.

Fasc. IV : *les meuniers*, par VAN SANTBERGEN, (René), 1958, 101 p.

Fasc. V : *les boulangers*, par VAN SANTBERGEN, (René), 1953, 191 p.

Fasc. X : *les porteurs*, par YANS, (Maurice), 1943, 200 p.

Fasc. XI : *les brasseurs*, par VAN SANTBERGEN, (René), 1952, 203 p.

A - M.A. ; T.M. - Liège (ville) - I, II.

109. RENARD (J.), *Vie et mort d'une industrie multiséculaire. La houillerie à Wandre*, dans *Bulletin de l'Institut Archéologique Liégeois*, t. 81, 1968, pp. 73-280, ill., t. 83, 1971, pp. 174, ill. - A - T.M. ; H.C. - Wandre - I, II.
 110. RENARD (Marcel), *Technique et agriculture en pays trévire et rémois*, Bruxelles, Latomus, 1959, 72 p., ill. - A - Antiq. - Luxembourg (Sud-) - I.
 111. REVELARD (Michel), avec la collaboration de R. DARQUENNE et H. MICHOT *La vie d'un charbonnage aux XVIII^e et XIX^e siècles. La Société de Haine-Saint-Pierre et de La Hestre, 1765-1905*, dans *Annales du Cercle Archéologique de La Louvière et du Centre*, t. V, 1967 (= *La Hestre 1792-1967*), pp. 112-229 - A - T.M. ; H.C. - Haine-Saint-Pierre ; La Hestre - I, II.
- * *Rhin-Meuse* ; voir STIENNON, (Jacques) et LEJEUNE, (Rita).
112. ROBERT (Victor S.J.), *Histoire du mouvement ouvrier dans le Namurois*, (Collection « Etudes Sociales », n° 10), Bruxelles, 1957, 85 p. - C - H.C. - Namur (province) - II.

113. ROLAND (Joseph), *Histoire abrégée du comté et de la province de Namur*, Namur, 1959, 189 p. ill. - C (conçu pour l'enseignement secondaire) - Toutes périodes - Namur (Comté et Province) - I, II, III.
114. ROUSSEAU (Félix), *Dans le vieux Namur, autour de Saint-Jacques. Contribution à l'histoire de la charité à Namur*, Namur, s.d., 1965, 60 p. ill. - B - Toutes périodes - Namur (ville) - II.
115. ROUSSEAU (Félix), *L'art mosan, Introduction historique*, (Collection « Wallonie, Art et Histoire », n° 2), Gembloux, Duculot, 2^e éd., 1970, 72 p., ill. - C - M.A. - Mosan (Pays) - III.
116. RUWET (Joseph), *Avant les révolutions. Le XVIII^e siècle*, (Collection « Etudes d'histoire wallonne », IX), Bruxelles, Fond. Ch. Plisnier, 1967, 31 p. - B - T.M. - Toutes régions wallonnes - I, II, III.
117. *Saint-Laurent de Liège, Eglise, abbaye et hôpital militaire*, Liège, 1968, 401 p. ill. - B - Toutes périodes - Liège (ville) - I, II.
118. SIVERY (Gérard), *Les comtes de Hainaut et le commerce du vin au XIV^e siècle et au début du XV^e siècle*, (Publication du Centre régional d'études historiques de l'Univ. de Lille, Fac. des Lettres et Sciences humaines, n° 6), Lille, 1969, 213 p. - A - M.A. - Hainaut (Comté) - I.
119. SPRUNCK (Alphonse), *Etudes sur la vie économique et sociale dans le Luxembourg au XVIII^e siècle*, Luxembourg, Ed. du Centre, t.I, *Les Classes rurales*, 1956, 143 p. ; ill., t. II, *Les Classes rurales*, 1963, 188 p. ill. - B - T.M. - Luxembourg (Duché) - I, II.
120. STEKKE (Joseph), *Histoire de Chaudfontaine*, Liège, P. Gothier, 1957, 289 p., ill. - B - T.M. ; H.C. - Chaudfontaine - I.
* STIENNON (Jacques) : voir COLLON-GEVAERT (Suzanne), LEJEUNE (Jean) et STIENNON (Jacques).
121. STIENNON (Jacques) et LEJEUNE (Rita), *Rhin-Meuse. Art et civilisation 800-1400. Exposition organisée à Cologne du 14 mai au 23 juillet 1972, à Bruxelles du 19 septembre au 31 octobre 1972. Catalogue*, Bruxelles, 1972, 431 p., ill. - C - M.A. - Mosan (Pays) - III.
122. *Le Temple et Malte. Trésors d'art entre Ourthe et Meuse*. Catalogue d'exposition, Villers-le-Temple, 1973, 148 p. ; ill. - B - Toutes périodes - Condroz - III.
123. VAN BELLINGEN (Paul), *Haine-Saint-Pierre, nœud ferroviaire du Centre*, (Public. du Centre d'Histoire et de Folklore de Haine-Saint-Pierre et de Haine-Saint-Paul, n° 4 et 5), t. I (1824-1918), Haine-Saint-Pierre, 1969, 125 p. ill. ; t. II (1918-1970), 82 p. ill. - B - H.C. - Haine-Saint-Pierre et tout le Centre - I.
124. VAN DEN EYNDE (Maurice), *Raoul Warocqué, seigneur de Mariemont, 1870-1917*, 1970, 214 p., ill. - B - H.C. - Morlanwelz-Mariemont - I, II, III.

125. VAN DER MADE (Raoul), *Le Grand Hôpital de Huy. Organisation et fonctionnement (1263-1795)*, (Anciens Pays et Assemblées d'Etat, XX), Louvain et Paris, 1960, 244 p. - A - M.A. ; T.M. - Huy - II.
126. VAN DERVEEGHDE (D.), *Le domaine du Val-Saint-Lambert de 1202 à 1387. Contribution à l'histoire rurale et industrielle du Pays de Liège*, (Bibl. de la Fac. de Philos et Lettres, Univ. de Liège, CXXX), Paris, 1955, 239 p. - A - M.A. - Diverses localités, surtout en Hesbaye et Condroz - I.
127. VAN SANTBERGEN (René), *Les bons métiers des meuniers, des boulangers et des brasseurs de la Cité de Liège*, (Bibl. de la Fac. Philos. et Lettres, Univ. de Liège, fasc. CXV), Liège, 1949, 376 p., ill., - A - M.A. ; T.M. - Liège (ville) - I, II.
128. VAN SANTBERGEN (René), *Une bourrasque sociale : Liège, 1886*, (Commission Communale de l'histoire de l'Ancien Pays de Liège, Documents et mémoires, fasc. 9), Liège 1969, 166 p. - B - H.C. - Liège (ville et région) - II.
 * VAN SANTBERGEN (René) : voir DEFOSSE (Pol) et VAN SANTBERGEN (René).
 * VAN SANTBERGEN (René) : voir *Règlements et privilèges*.
129. *Visages de Liège à travers le livre, 1714-1914*. Catalogue de l'exposition organisée à l'occasion de la semaine du livre et des bibliothèques publiques, Liège, 1967, 99 p. ill. - C - T.M. ; H.C - Liège (ville et région) - I, II, III.
130. WARNOTTE (Marie-Louise), *Etude sur la presse à Namur, 1794-1914*, (Centre Interuniv. d'Histoire Contemp., Cahier 44), Louvain et Paris, 1965, 373 p. - A - H.C. - Namur (ville) - III.
131. WARNOTTE (Marie-Louise), « *L'ami de l'ordre* », *Quotidien catholique namurois, de 1839 à 1914*, (Centre Interuniv. d'Histoire contemp., cahier 51), Louvain et Paris, 1968. 131 p. - A - H.C. - Namur (ville) - III.
132. WATTEAU-DESOMBERG (Yvette) et DESOMBERG (Gaston), *La Tapisserie wallonne ancienne*, (Collection « Connaitre la Wallonie » 14), Gilly, Institut Jules Destrée, 1970, 113 p. ill. - C - M.A. ; T.M. - Toutes régions wallonnes, surtout Hainaut (Province) - III.
 * YANS (Maurice) : voir *Règlements et Privilèges*.
133. YSAYE (Antoine), *Eugène Ysaye, 1858-1931. Etude biographique et documentaire illustrée sur sa vie, son œuvre et son influence*, Bruxelles, Ed. Ysaye, 1972, 240 p. ill. - B - H.C. - Liège - III.

CLASSEMENT CHRONOLOGIQUE.

Toutes périodes :

N^{os} : 4, 9, 11, 13, 22, 27, 28, 29, 34, 42, 43, 44, 47, 51, 53, 54, 62, 63, 79, 83, 84, 88, 96, 113, 114, 117, 122.

Préhistoire : (Préhist.)

N^o 10.

Antiquité : (Antiq.) :

N^{os} : 1, 2, 7, 8, 33, 87, 95, 110.

Moyen Age (M.A.)

N^{os} : 1, 3, 8, 20, 38, 46, 48, 49, 52, 58, 67, 68, 69, 76, 77, 78, 95, 102, 108, 115, 118, 121, 125, 126, 127, 132.

Temps Modernes (T.M.) :

N^{os} : 3, 12, 15, 19, 25, 26, 30, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 52, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 66, 70, 72, 74, 76, 78, 80, 81, 82, 85, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 105, 108, 109, 111, 116, 119, 120, 125, 127, 129, 132.

Histoire contemporaine (H.C.) :

N^{os} : 5, 6, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 23, 24, 25, 30, 31, 35, 36, 39, 40, 50, 58, 61, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 82, 86, 89, 90, 91, 94, 100, 101, 103, 104, 106, 107, 109, 111, 112, 120, 123, 124, 128, 129, 130, 131, 133.

CLASSEMENT GEOGRAPHIQUE.

Toutes régions wallonnes : N^{os} 7, 8, 10, 16, 24, 25, 27, 28, 29, 35, 46, 47, 48, 62, 63, 67, 80, 88, 93, 94, 116, 132.

A :

Angleur : N^{os} 18, 19.

Ans : N^o 52.

Ardenne : N^{os} 30, 64.

Arlon : N^{os} 9, 71.

B :

Binche : N^o 85.

Borinage : N^o 86.

Boussu : N^o 85.

C :

Carnières : N^o 58.

Centre : N^o 123.

Chapelle-lez-Herlaimont : N^o 58.

Charleroi (Région) : N^o 57.

(Ville) : N^o 12.

<i>Chaudfontaine</i>	: N° 120.
<i>Chièvres</i>	: N° 4.
<i>Chimay</i> (Ville et Région)	: N° 22.
<i>Condroz</i>	: N°s 122, 126.
D :	
<i>Durbuy</i> (Ville et Seigneurie)	: N°s 97, 98.
F :	
<i>Floreffe</i>	: N° 43.
<i>Froidchapelle</i>	: N° 89.
G :	
<i>Glain</i>	: N° 52.
<i>Grâce-Berleur</i>	: N°s 101, 102.
H :	
<i>Hainaut</i> (Comté)	: N° 118
(Province)	: N°s 54, 61, 94, 132.
	Voir aussi Jemappes (Département)
<i>Haine-Saint-Pierre</i>	: N°s 58, 76, 92, 100, 111, 123.
<i>Hamoir</i>	: N° 81.
<i>Herstal</i>	: N° 40.
<i>Hesbaye</i>	: N° 126.
<i>Hoyoux</i> (Bassin)	: N° 32.
<i>Huy</i>	: N°s 32, 68, 69, 125.
J :	
<i>Jemappes</i> (Département)	: N°s 23, 24.
L :	
<i>La Hestre</i>	: N°s 5, 58, 76, 92, 111.
<i>Liège</i> (Agglomération)	: N° 60.
(Diocèse)	: N°s 3, 38. Voir aussi Mosan (Pays).
(Principauté)	: N°s 26, 38, 41, 66, 71, 77, 78.
(Province)	: N°s 14, 15, 39, 94.
(Région)	: N°s 37, 50, 55, 56, 72, 83, 106, 107.
	128, 129.
(Ville)	: N°s 18, 19, 21, 36, 37, 40, 45, 50, 55,
	59, 60, 65, 73, 79, 81, 84, 96, 104,
	108, 117, 127, 128, 129, 133.
<i>Lodelinsart</i>	N° 53.
<i>Luxembourg</i> (Duché)	: N°s 95, 119.
(Province)	: N° 90.
(Sud-)	: N°s 87, 110.
M :	
<i>Malmédy</i>	: N° 70.
<i>Mons</i>	: N° 85.
<i>Montbliart</i>	: N° 89.

<i>Montegnée</i>	: N ^{os} 101, 102.
<i>Mont-Saint-Guibert</i>	: N ^o 91.
<i>Moresnet</i>	: N ^o 19.
<i>Morlanwelz</i>	: N ^{os} 58, 85, 124.
<i>Mosan</i> (Pays)	: N ^{os} 13, 20, 115, 121. Voir aussi Liège (Diocèse).
N :	
<i>Namur</i> (Comté)	: N ^{os} 105, 113.
(Province)	: N ^{os} 6, 112, 113.
(Ville)	: N ^{os} 99, 114, 130, 131.
<i>Namurois</i>	: N ^{os} 11, 49.
<i>Neufchâteau</i> (Ville et Région)	: N ^o 51.
O :	
<i>Ougrée</i>	: N ^{os} 17, 34.
P :	
<i>Piéton</i>	: N ^o 58.
R :	
<i>Rance</i>	: N ^o 89.
<i>Remicourt</i>	: N ^o 82.
S :	
<i>Sclessin</i>	: N ^o 34.
<i>Seraing</i>	: N ^{os} 17, 18, 31, 65.
<i>Sivry</i>	: N ^o 89.
T :	
<i>Tamines</i>	: N ^o 42.
<i>Tournai</i> (Arrondissement)	: N ^o 75.
(Ville)	: N ^{os} 1, 2.
<i>Tournaisis</i>	: N ^{os} 1, 2.
<i>Trazegnies</i>	: N ^o 58.
V :	
<i>Verviers</i>	: N ^{os} 65, 74, 103
<i>Vesdre</i> (Bassin)	: N ^o 74.
<i>Virton</i>	: N ^o 33.
W :	
<i>Walcourt</i>	: N ^o 44.
<i>Wandre</i>	: N ^o 109.

CLASSEMENT PAR MATIERES.

I *Histoire économique :*

N^{os} 2, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 60, 61, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 74, 76, 77, 78, 79, 82, 83, 89, 90, 92, 93, 95, 97, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 126, 127, 129.

II *Histoire sociale (y compris la démographie) :*

N^{os} 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 42, 44, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 67, 68, 69, 71, 76, 78, 79, 82, 86, 89, 90, 91, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 119, 124, 125, 127, 128, 129.

III *Histoire culturelle (y compris l'histoire de la presse) :*

N^{os} 1, 2, 3, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 21, 29, 30, 33, 37, 38, 39, 42, 43, 47, 54, 62, 63, 66, 67, 67, 71, 72, 73, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 95, 96, 99, 102, 103, 104, 113, 115, 116, 121, 122, 124, 129, 130, 131, 132, 133.

R. HOVEN

Docteur en Philosophie et Lettres.

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE

NOTES et glanures

ANTHROPOLOGIE - SOCIOLOGIE.

LEVI-STRAUSS, Claude, **Anthropologie structurale** deux, Paris, Plon, 1973.

L'Académie française en l'accueillant dans son sein vient de consacrer le prestige de l'auteur. Elle nous vaut de ce fait parmi deux autres, ce volume où se trouvent rassemblés quelques écrits, travaux et articles qui constituent des jalons dans l'œuvre du savant. Classés sous quatre rubriques : vues perspectives, organisation sociale, mythologie et rituel, humanisme et humanités, ils exposent le champ de l'anthropologie, thème de la leçon inaugurale au Collège de France en 1960, la manière de résoudre certains problèmes liés à l'étude des systèmes de parenté, le traitement des mythes nécessaire à l'expression de leur contenu, l'organisation de la recherche et de l'enseignement dans les sciences humaines, le texte enfin désormais classique concernant **Race et Histoire**. Une bibliographie, un index complètent l'ensemble dont l'intérêt n'échappera pas à ceux qui savent combien Levi-Strauss se trouve aujourd'hui contesté dans un domaine où il s'est affirmé comme continuateur de Durkheim et de Mauss créateur français de l'anthropologie sociale. Qui moins que lui pourrait s'en étonner sachant que toute science ne progresse que dans le débat.

R.V.S.

RANDLES, W.G.L., **La civilisation bantou, son essor et son déclin**, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 29, p. 267-281, Paris, Colin, 1974.

Les mystères de l'Afrique noire commencent de plus en plus à se dissiper grâce aux efforts de nombreux ethnologues dont l'apport à l'histoire est ici fondamental. La linguistique et l'archéologie aident à poser des hypothèses concernant l'expansion des Bantous. La civilisation proto-bantou serait originaire du Katanga d'où elle aurait rayonné vers l'Ouest, vers l'Est, puis finalement vers le Nord et vers le Sud. Les cultures céréalières et celle de l'igname ont développé un système de **management**, pratiqué par les « faiseurs de pluie », lié à un calendrier stellaire (levé des Pléiades) dont la rigueur conditionne les structures politi-

ques autoritaires. L'introduction des cultures amazoniennes à partir du XVII^e siècle. L'influence européenne oblitère cette rigueur et entraîne la disparition des royaumes désormais libérés des servitudes agraires et livrés à une guerre endémique, source de captifs destinés à la traite. On peut estimer de 100.000 à 150.000 par an le chiffre des départs au XVIII^e siècle, pour le XIX^e siècle pour le seul port de Zanzibar, 50.000 à 70.000. A chaque captif correspondent dix victimes des razzias esclavagistes.

La force du Zoulouland à partir du XVIII^e siècle serait liée à la culture du maïs qui renoue avec la rigueur des pratiques agricoles ancestrales mais avec déviation vers un système militaire générateur de guerres.

Le canal d'information religieux fourni par la communication avec les ancêtres par le médium des transes et axé à l'origine sur les pratiques agraires, fut remplacé avec l'arrivée des Blancs par un nouveau canal ignorant de ces pratiques. Venant de la mer, c'est-à-dire de l'« au delà » des Noirs, les Européens, incarnation des ancêtres, importent, en effet, un christianisme étranger à ces éléments vitaux. Ce qui accentue encore le déclin malgré le rejet du christianisme à partir du début du XVIII^e siècle et l'essor compensatoire de mouvements millénaristes.

Décidément l'interdisciplinarité promet encore de beaux jours à l'histoire, chemin de la connaissance !

R.V.S.

SOLER, Jean, **Sémiotique de la nourriture dans la Bible**, dans *Annales, Economies, Sociétés, Civilisations*, t. 28, p. 943-955, Paris, Colin, 1973.

Il est accoutumé d'attribuer à des règles d'hygiène les tabous bibliques, spécialement les tabous alimentaires. Rien n'est moins sûr, La cuisine est un langage à travers lequel s'exprime une société.

La Bible évoque un Paradis végétarien. Dieu est la vie, lui seul peut la retirer, absorber une créature vivante serait absorber Dieu et postuler l'immortalité. Ainsi

s'opposent les nourritures : à Dieu les vic-times, aux hommes les végétaux, Après le Déluge, deuxième création, nouveau régime alimentaire : Dieu donne à l'homme le pouvoir d'absorber de la viande, mais celui-ci est marqué négativement comme l'expression du mal qui est en l'homme. Une restriction touterois, la chair sera débarrassée de son âme, c'est-à-dire de son sang. Avec Moïse intervient une troisième création, une restriction de cette liberté, elle ne concerne que le peuple élu : les Hébreux, autorisés à consommer des animaux élus. C'est une coupure analogue à la circoncision ou au sabbat qui ne se peut comprendre que dans le système dont il fait partie. La peine du talion impose que celui qui répand le sang voit le sien répandu. Le rite substitue à celui du meurtrier le sang de l'animal. La division entre purs et impurs se fait selon une logique « classificatoire » spéciale où l'herbivore se réduit au ruminant au sabot fendu. Toute tare est marquée d'impureté. Dans d'autres peuples l'anormal est divin. Chez les juifs, le castrat est impur ; pour les chrétiens, les anges n'ont pas de sexe. Toute transformation due à l'industrie humaine est marquée d'impureté, la nourriture des origines impose de consommer à la pâque des herbes amères, du pain azyme, des viandes rôties et non bouillies. S'il est versé sur les autels, le vin est l'équivalent du sang, celui des raisins. Est pur ce qui marche, ce qui nage, ce qui vole. Ainsi une autruche est impure, un cygne également, il passe sa vie sur l'eau. Le serpent marche sur le ventre, il encourt la malédiction divine. L'impureté, c'est le désordre. Tel est le cas de l'hybride, le bâtard, la toile mixte, le métis. Le Christ ne peut être admis par les Juifs, car il est hybride de Dieu, or, il ne peut être que l'un ou l'autre. Pour cette raison aussi est interdit l'inceste. Dans les Actes des Apôtres, Dieu force Pierre à consommer animaux purs et impurs, voulant montrer par là que la religion nouvelle s'adresse aussi aux non-juifs. C'est alors que sera baptisé Corneille le premier chrétien non juif. L'Eucharistie permet au prêtre de consommer le sang, élément impur, grâce à la médiation du Christ.

L'ethnologie procure des clartés parfois surprenantes !

R.V.S.

BOSERUP, Esther, **Environnement, population et technologie dans les sociétés primitives**, dans *Annales, Economies, sociétés, civilisations*, t. 29, p. 538-552, Paris, Colin, 1974.

Les tendances démographiques chez les populations primitives ne sont pas seulement influencées par la technologie de l'alimentation, mais aussi par les technologies qui concernent la santé, le transport et la guerre ainsi que par le système d'organisation qu'on pourrait appeler « technologie administrative ». C'est pourquoi il ne semble pas possible de prétendre que dans le passé des sociétés primitives auraient connu un rapide essor démographique, si le taux de croissance de la population n'avait pas été entravé par les limites auxquelles se heurtait la production alimentaire. Beaucoup de peuplades primitives n'étaient pas sous-alimentées.

L'alimentation était assurée par un système d'exploitation allant de la cueillette sur une aire étendue à la culture intensive dans un espace restreint en passant par tous les intermédiaires. Le passage d'un stade à l'autre est fonction de la plus ou moins grande pression démographique. Il a comme corollaire l'introduction de technologies appropriées aux besoins nouveaux.

Les formes les plus élaborées de production requièrent un investissement de travail de plus en plus considérable et entraînent paradoxalement une productivité moindre par unité de travail investi. Faute d'une adaptation des techniques de production, l'environnement a tendance à se dégrader avec les conséquences qu'on devine.

Le passage de la cueillette à l'agriculture intensive pré-industrielle fut très lent. Il affecte des îlots longtemps isolés parmi les peuples prédateurs. L'influence sur les structures politiques et sociales est manifeste. L'adoption de techniques plus élaborées est davantage liée à un phénomène de diffusion ou d'imitation, qu'à un phénomène d'invention. Celle-ci pourrait relever de la gratuité avant d'être adoptée sous la pression du besoin.

Les premiers cultivateurs avaient tendance à se disperser dans le territoire quand leur nombre augmentait et quand l'espace le permettait. Ceci explique que la culture intensive se soit développée dans les terroirs circonscrits par des obstacles naturels. Les

petits groupes utilisant un maximum de terre ne peuvent pas fournir une production spécialisée de biens et de services faute d'atteindre une densité suffisante pour le développement des autres activités. Le transport le plus primitif requiert une densité minimum sans laquelle la piste s'efface. Le processus se déclenche lorsque la masse critique est atteinte. Ainsi les plus anciennes civilisations se développent le long des voies de communications par lesquelles peuvent être véhiculées les ressources alimentaires destinées aux non-agriculteurs. C'est le nombre de producteurs qui crée le surplus, souvent infime par individu, d'où la nécessité d'une concentration importante sur un terrain limité et l'institution d'une autorité de contrôle autoritaire.

En Afrique équatoriale, la traite a accentué la dépression démographique et maintenu le seuil sous le niveau critique, les maladies compensant par ailleurs la générosité végétale. Ailleurs, l'absence de maladies des régions tropicales a pu aider à dépasser le niveau critique, malgré les effets contrariais du climat. A l'attention des cours d'histoire rénovés !

R.V.S.

DAVY, Georges, **L'Homme, le fait social et le fait politique**, collection **Textes de sciences sociales**, Paris, La Haye, Mouton, 1973.

Il s'agit d'un recueil d'articles parus dans diverses revues entre 1919 et 1972. Ils sont regroupés autour de trois figures : celles d'Émile Durkheim, de Lucien Lévy-Bruhl, de Charles de Montesquieu. Ils traitent des « faits sociaux », des « institutions primitives », de la « pensée politique ». Quelques lettres d'Émile Durkheim à l'auteur et à Lucien Lévy-Bruhl y ont été ajoutées. Bien des choses sérieuses traitées dans une prose laborieuse.

R.V.S.

DUVERGER, M., **Sociologie de la politique**, collection **Thémis**, Paris, P.U.F., 1973.

La science politique et la sociologie politique sont des termes presque synonymes. La science politique envisage une approche de la science des phénomènes politiques sous différents aspects, celui de l'histoire, de l'évolution démographique, de la géographie humaine, etc. alors que la **sociologie politique** désigne cette approche

sous l'aspect sociologique. L'ouvrage réunit les éléments essentiels d'une initiation générale, à la sociologie, appliquée à la politique. La première partie de l'ouvrage analyse les ensembles sociaux ; c'est dans des cadres spécifiques que se développent les systèmes d'interactions dans les collectivités et les cultures. La deuxième partie aborde les structures sociales : hiérarchie et pouvoirs ainsi que les organisations et fonctions. L'ouvrage se termine par l'analyse de certains modèles de systèmes (les systèmes formels, les modèles théoriques et les systèmes politiques).

L'ouvrage est illustré de 15 figures (schémas, cartes, graphiques). Très clairement rédigé et présenté, l'ouvrage révèle le sens pédagogique de l'auteur. Ce livre sera des plus utiles pour les cours de l'enseignement rénové (cours de base et cours à option en histoire et en sciences sociales).

P.B.

GRAS, Alain, **Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux**, Larousse Université, Paris, 1974.

De Durkheim à Ivan Illich en passant par la pédagogie américaine, suédoise et chinoise, Alain Gras tente de dresser un inventaire très large du sujet.

La critique de l'école traditionnelle — et même rénovée ! — passe toujours par les mêmes problèmes : communication pédagogique et langage, culture de classe, éducation démocratique ou technocratique, etc.

D'Est en Ouest, le bilan est triste : il semble bien que chaque type de société demande à l'école de fournir une qualification plutôt que d'aider à l'épanouissement libre de l'individu ; en outre, qualification réelle d'une part et diplômes d'autre part mènent souvent à des disparités sociales très grandes.

Face à la crise de l'école, critique et même diagnostic sont possibles, mais qui nous apportera une thérapeutique ?

M.R.V.

SPITAEELS, Guy, **Notes de sociologie du travail**, 2^e tirage, Editions de l'U.L.B., Institut de Sociologie 1974, 100 p.

Rédigées vers 1966-67, ces notes de cours constituent un excellent instrument de travail pour les professeurs d'histoire ou

de science sociale. L'auteur analyse très clairement l'évolution du syndicalisme dans les années 1960 en prenant surtout ses exemples en Belgique et en Europe occidentale. Il met tout d'abord en évidence la politique des conventions collectives, son influence sur le syndicalisme et le développement de la politique des avantages réservés aux syndiqués. Les objectifs des syndicats visent surtout à améliorer et garantir les revenus, à lutter pour de meilleures conditions de travail et à assurer le pouvoir syndical. Les organisations ont été amenées à réagir face aux problèmes économiques (emploi, prix, marché) ou aux situations politiques. Elles se sont trouvées confrontées aux tentatives de mise en place d'une politique des revenus, liant la progression des salaires à la productivité ou distribuant des augmentations de salaires sous forme d'épargne contractuelle (participation aux bénéfices, épargne forcée). L'auteur analyse les grandes orientations du mouvement ouvrier : parti politique qui tend à se transformer en grand parti de progrès, la révolte ouvrière contre les conditions de travail ou la bureaucratie syndicale et les diverses formes de syndicalisme (de contrôle dans les pays nordiques, plus révolutionnaire dans les pays latins, de gestion dans les pays communistes et nationaliste dans le tiers monde). La plupart des problèmes soulevés par l'auteur restent actuels même si depuis la rédaction de ces notes sont apparus des faits nouveaux comme la révolte de 1968. La présentation des faits est objective et nuancée, fondée sur des recherches personnelles et d'abondantes lectures. Cette étude replace les grands problèmes du mouvement ouvrier dans leur contexte et incite à la réflexion et à la discussion.

J.-P. D.

VOYE, Liliane, Sociologie du geste religieux. De l'analyse de la pratique dominicale en Belgique à une interprétation théorique. collection **Questions économiques, sociales et politiques**, Bruxelles, Ed. Ouvrière, 1973.

Livre intéressant que celui-ci où se mêlent les démarches de l'historien et du sociologue, où s'affirme aussi la complémentarité des points de vue et des méthodes de l'un et de l'autre. Il démontre aussi combien la nécessaire subjectivité du chercheur doit se dépasser dans une approche constante de l'objectivité.

Curieux que la constatation de l'adéquation des pratiques religieuses avec les découpages anciens des diocèses. Curieux encore que les zones de pratique dominicale élevée correspondent avec les zones de faire-valoir direct et celles de pratique faible avec celles de faire-valoir indirect. Cette dernière constatation est liée au type de relation sociale et transcende la pratique rurale pour s'étendre au milieu urbain régional. Le phénomène n'est pas perturbé par des interférences récentes, ce qui laisse penser qu'il s'agit d'un caractère culturel. Analogie aussi entre pratique dominicale et vote favorable au Parti Social Chrétien. De même entre dialecte et pratique, sans qu'il y ait clivage entre néerlandais et français.

R.V.S.

MARABINI, Jean, Marcuse et Mc Luhan et la nouvelle révolution mondiale, Paris, Mame, 1973.

Que le Monde soit en crise, Marcuse et Mc Luhan ne sont pas les seuls à le constater. Jean Marabini, à la manière des sophistes, tente de nous persuader qu'ils sont d'accord sur la nécessité d'une révolution, reste à savoir quelles sont les voies par lesquelles on s'y acheminera...

Auteur de la **Galaxie Gutenberg**, dissertant non sans humour, Marshall Mc Luhan, professeur canadien formé à Cambridge, dénonce ce qu'il estime être les méfaits de l'imprimerie, facteur de sclérose, et voit dans les moyens d'information de masse le retour à la communication tribale, verbale et visuelle par essence, étendue à l'échelle du Monde. Il se garde, ce que ne relève pas l'auteur, de dénoncer la duperie de la liberté d'information dans une société où règne la répression si bien mise en vedette par Sigmund Freud.

Herbert Marcuse, au contraire, sans humour, car la chose est trop sérieuse, dissèque les mécanismes des structures sociales actuelles et met en lumière leurs contradictions. Il aboutit à la constatation amère que la violence seule peut avoir raison de la violence. C'est bien ce que soulignaient déjà Karl Marx et Jean Jaurès mettant en évidence la violence innée qu'on ne peut feindre des oppressions. Conclusion de Mc Luhan : encourageons le développement de l'électronique. Ce n'est pas sans raison qu'il est conseiller d'un certain nombre de grandes firmes productrices. Conclusion de Mar-

cuse : aucune. Il met l'humanité en face des résultats de ses analyses. A elle de prendre ses responsabilités.

N'en déplaise à Jean Marabini, où est le révolutionnaire ? celui qui prédit un monde merveilleux où l'enseignement sera roi, sans dire qui le contrôlera ? ou celui qui sur les mêmes bases annonce que la voie est étroite, et que la route sera rude, qu'il est temps de prendre le bourdon ? On n'est jamais sauvé que par soi-même !

R.V.S.

FREUND, Gisèle, **Photographie et société**, Paris, éditions du Seuil, 1974.

Il n'est pas neuf de dire que si une photographie est techniquement une reproduction de la réalité, elle n'en est en fait qu'une interprétation. Ici, l'auteur, photographe et sociologue, retrace avec subtilité l'évolution interdépendante, depuis le milieu du XIX^e siècle, des techniques photographiques et de la société. La photo est d'abord expression et reflet de la société : considérée comme parente pauvre de la peinture, elle est utilisée pour les portraits et elle remplace, dans les milieux petits bourgeois, le traditionnel tableau aristocratique trop coûteux. Sous le Second Empire, les classes bourgeoises se sont affirmées et recherchent des symboles de leur statut social et des signes extérieurs de leur « modernité » : la photographie acquiert ses titres de noblesse... bourgeoise. La querelle des anciens et des modernes devient, à la fin du siècle, celle des artistes et des photographes. Ces derniers l'emportent dans la mesure où leur technique sert à l'époque le plus important des mass media : le reportage écrit. Des Communistes imprudents se sont fait photographe ? Ils seront recherchés et fusillés par la police de Thiers qui dispose du cliché. La photo sert dès lors à maintenir l'ordre, à manipuler l'opinion publique, à modeler la société.

La dernière partie de l'ouvrage est à première vue moins originale : l'auteur y présente les différents aspects (politique - censure - art) de la photographie dans le monde actuel depuis la création du photojournalisme en Allemagne pendant l'entre-deux-guerres. L'approche sociologique toute neuve en rend néanmoins la lecture passionnante, suscite par son aspect analyti-

que la comparaison avec certains passages de **Mythologies** de R. Barthes et amène l'historien à remettre en question la notion de « document ».

G.T.

RELIGIONS.

BOYER, Régis et LOT-FALCK, Eveline, **Les religions de l'Europe du Nord**, Fayard/Denoël, 1974.

L'ouvrage est consacré dans sa plus grande partie aux **eddas** et **sagas** présentés par M. Régis Boyer. Le deuxième volet comprend des textes eurasiens dont M^{me} Eveline Lot-Falck est la présentatrice.

Dans l'avertissement, M. Boyer explique l'intention des auteurs : ne pas faire œuvre d'érudition, mais guider le lecteur, à partir des **eddas**, **sagas**, hymnes chamaniques, dans la découverte de civilisations riches de mystère et de poésie.

Les **eddas** sont constituées de deux manuscrits du XII^e siècle. Il est à noter que la première rédaction de ces poèmes date du moyen âge et qu'elle est l'œuvre de clercs fortement imprégnés de christianisme.

L'origine des **eddas** est difficile à préciser. Les poèmes ont été écrits entre 800 et 1300, mais sont certainement antérieurs. Ils sont l'œuvre de Norvégiens, d'Islandais, de Danois, et l'essentiel de ce qu'ils nous apprennent se trouve déjà gravé dans la pierre plus d'un millénaire et demi à l'avance.

L'historien puisera, dans ce volume, de précieuses indications sur la religion germanique proprement dite, mais surtout sur la mentalité, sur le comportement de peuples longtemps considérés comme culturellement arriérés et dont l'approche est presque toujours très sommaire.

Il découvrira que les peuples du Nord ont subi bien des influences (celtique, latine, slave) et verra se confirmer que la conception d'une histoire en tranches bien découpées, en études ethnologiques isolées est une absurdité.

Ce recueil important aidera donc le professeur d'histoire dans une présentation

plus réaliste de peuples, qu'ils soient Vikings ou Mongols, longtemps ignorés ou considérés comme parents pauvres de l'histoire.

L'ouvrage se complète d'une intéressante bibliographie sur les religions.

M.S.

LES CATHARES.

BORST, Arno, **Les Cathares**, Payot, Paris, 1974.

NIEL, Ferdinand, **Les Cathares de Montségur**, Seghers, Paris, 1973.

BORDONAVE, Jean et VIALELLE, Michel, **La mentalité religieuse des paysans de l'Albigeois médiéval**, Privat, Toulouse, 1973.

L'ouvrage d'Arno Borst, édité à Stuttgart en 1953, est ici traduit pour la première fois en français par Ch. Roy. L'auteur analyse essentiellement le catharisme en tant que phénomène religieux : tradition du dualisme, rapport avec les Bogomiles contenu religieux et moral, etc. Sa conclusion tend à démontrer que les Cathares ne sont ni Bogomiles, ni gnostiques, ni chrétiens, ni hérétiques, ni païens : ils se sont voulus synthèse de tous ces courants.

Le livre de Ferdinand Niel constitue une synthèse des études antérieures qu'il a consacrées aux Cathares et plus particulièrement au site de Montségur. Contrairement à Borst qui dénie toute originalité et toute influence marquante au phénomène, Niel insiste sur la valeur spirituelle de l'œuvre cathare et sur l'intérêt social que représente la communauté de Montségur. Une grande partie du livre est consacrée à l'étude du site du Pog de Montségur et à l'archéologie du château et du temple.

L'archéologie nous amène à l'ouvrage de Bordonave et Vialelle : les auteurs ont effectué dans la région de Mazamet une série de fouilles qui ont permis la découverte d'une centaine de monuments funéraires souterrains et de dépôts rituels. Les auteurs établissent entre ces monuments et d'autres de l'époque gallo-romaine ou protohistorique une filiation basée sur le culte de la Terre-Mère, source de renouveau et de fécondité. L'étude de ces monuments montre à la fois les survivances païennes

dans un milieu christianisé et les fondements de la doctrine cathare en milieu rural.

Des trois ouvrages recensés ici c'est assurément le dernier qui apporte les vues les plus neuves sur cette terre d'Albigeois qui recèle encore tant de mystères.

M.R.V.

RAHN, Otto, **La cour de Lucifer, Les Cathares ga dien: du Graal**, Paris, éditions Tchou, 1975.

Il est difficile de faire la critique de cette réédition de la dernière œuvre de O. Rahn, publiée alors qu'il était déjà la victime ou le collaborateur des Nazis. Peut-être faut-il voir ici une défense de ces Cathares dont Hitler s'empara un moment, une réhabilitation de l'auteur ?

Ouvrage intéressant, mais qui nécessite de longues discussions entre spécialistes de l'histoire des Cathares.

J.D.

CADIEUX, Lorenzo, **Lettres des nouvelles missions du Canada (1843-1852) ou Relations des jésuites du XIX^e siècle**, Montréal, Editions Bellarmin, Paris, Maisonneuve-Larose, 1973.

Historiens, anthropologues, sociologues, économistes, folkloristes trouveront dans la réédition des nonante-trois lettres de cette correspondance des missionnaires jésuites au Canada une source de documentation féconde pour leurs recherches. L'introduction écrite avec simplicité recrée l'ambiance des années 1840 dans l'Ontario et le Québec avec ses traditions, ses mœurs, ses superstitions, son genre de vie, ses moyens de subsistance : pêche, chasse, traite des fourrures, agriculture médiocre. Les Indiens Odjibwès retiennent particulièrement l'attention de l'auteur qui en décrit systématiquement les usages dans une époque de mutation exposée aux malheurs des temps et aux entreprises parfois malhonnêtes des blancs.

Un livre bourré de notations, d'anecdotes, de renseignements d'une infinie richesse, d'une lecture agréable qui se voulait, jadis édifiante, et qui inspire encore du respect pour l'œuvre missionnaire.

Cartes, lexique toponymique, index analytique, bibliographie, notice biographique viennent compléter ce travail qui fait honneur à l'édition québécoise.

R.V.S.

Problèmes d'histoire du Christianisme, édités par Jean PREAUX, 3, Bruxelles, Editions de l'U.L.B., Institut d'Histoire du Christianisme, 1972-73, 100 p. 160 F.

Cet ouvrage édite des conférences d'information organisées par l'Institut d'Histoire du Christianisme. Ces exposés de professeurs de l'Université de Bruxelles font le point avec beaucoup de précisions sur des problèmes particuliers de l'histoire des idées et des croyances en rapport avec le Christianisme. Chaque communication est suivie d'une orientation bibliographique.

M. Charles Delvoye pose un problème controversé : **A-t-on découvert la tombe de saint Pierre au Vatican**. Une trouvaille archéologique faite lors de travaux à la cathédrale Saint-Pierre au Vatican a mis à jour une niche incurvée surmontée d'une « memoria ». L'auteur démontre que cette réalisation de la fin du II^e siècle n'est pas la tombe de saint Pierre, mais qu'elle a été réalisée au moment où l'église de Rome a voulu revendiquer les reliques du saint et le siège de son évêché. Il signale aussi qu'au III^e siècle, ces reliques ont été situées par les Novatiens dans un cimetière à l'ouest de la Via Appia sous les vestiges de la basilique des Apôtres. L'examen critique ne permet pas de préciser l'emplacement de la tombe de saint Pierre, mais il est intéressant pour l'étude des mentalités et des croyances religieuses.

M. Jean HADOT étudie **L'Utopie communautaire et la vie des premiers chrétiens de Jérusalem** (pp. 15-34). Il envisage tout d'abord, l'influence du mythe (vie communautaire et ascétisme) sur le christianisme, les hérésies, voire même sur le socialisme et les communautés actuelles. L'étude critique des **Actes des Apôtres** atteste de la réalité de la vie communautaire d'une élite de chrétiens à Jérusalem, à côté de nombreuses sectes et de l'influence de l'ésénisme sur ce comportement. Toutefois, ceux qui ont voulu retourner à la pureté primitive du christianisme ont transformé cette situation en une sorte de mythe. Ils y ont ajouté l'idée de la virginité ou du mariage spirituel.

M. Guy CAMBIER s'est intéressé à **La chasse aux sorcières à la fin du Moyen Âge et aux XVI^e et XVII^e siècles** (pp. 35-49). Il s'attache à démontrer le rôle de l'Inquisition dans la répression de la sorcellerie à partir de 1326 et surtout à la fin du XVI^e et au début du XVII^e siècle.

Loin de percevoir l'aspect mythique du problème, les inquisiteurs ont contribué à enrichir l'imagerie de la sorcellerie.

Ils ont vu des alliés du diable dans des non-conformistes, des lycanthropes, des hystériques ou des victimes de l'injustice sociale. Malgré les expériences d'hommes de sciences, ils ont encouragé par leurs interrogatoires la croyance à la réalité du sabbat. L'article décrit et explique les diverses manifestations de la sorcellerie. Il cite plusieurs textes anciens que les professeurs peuvent utiliser pour illustrer ce phénomène de l'histoire des mentalités.

M. Roland CRAHAY analyse les idées de **Tommaso Campanella ou le socialisme dans la Cité de Dieu** (pp. 51-71). Ce religieux dominicain, qui a été emprisonné pour avoir été le guide spirituel d'une révolte de la Calabre contre l'Espagne, sera victime de l'inquisition romaine et terminera finalement ses jours à Paris.

Son œuvre contient l'idée d'un Etat universel rassemblé par le roi d'Espagne (puis le roi de France), dirigé par le pape, unifié au point de vue religieux et destiné à assurer le bonheur des hommes. Mais ce même écrivain est aussi l'auteur de la **Cité du Soleil** que l'auteur situe par rapport aux utopies anciennes et modernes.

On y trouve des idées qui ont fait de Campanella un précurseur du socialisme : le collectivisme, l'égalité, la suppression du profit. Il préconise même la suppression de la famille. Il défend l'idée d'une religion naturelle, sorte de christianisme épuré. Cet article a le mérite de montrer les aspects médiévaux et modernes de la pensée d'un écrivain qui annonce le socialisme.

M. Jean PREAUX compare deux conceptions chrétiennes en passant de la **Cité de Dieu** de saint Augustin à la **Cité séculière** de Harvey Cox (pp. 73-97). Il situe la pensée de saint Augustin dans son époque (chute de Rome, influence des écrivains païens et chrétiens) et fait connaître les idées du Père de l'Eglise par de larges extraits : conception d'une cité divine basée sur l'amour et la communion, rassemblant les juifs et les gentils et qui remplacera toutes les cités humaines dans l'éternité, après la fin du monde matériel. Harvey Cox, pasteur de l'église baptiste aux Etats-Unis, est l'auteur d'une **Cité séculière** (1965) qui remet en cause la conception augustinienne et qui veut insérer les

Chrétiens dans le monde en devenir. Il veut intégrer dans une cité nouvelle la technologie, le rationalisme et la fantaisie de la fête. Il recherche le dialogue avec le marxisme et se situe dans le courant révolutionnaire et contestataire.

Ces études retiendront l'attention parce qu'elles apportent une information critique précise et accessible souvent enrichie de textes, sur l'histoire des idées et des mentalités.

J.-P. D.

MENTALITES.

ELIAS, Norbert, **La Civilisation des mœurs**, Collection **Archives des sciences sociales** dirigée par Jean Baechler, Paris, Calmann-Levy, 1973.

Norbert Elias a publié **la civilisation des mœurs** pour la première fois à Berne en 1939. Il s'agit d'un livre sur l'histoire de la civilisation. C'est par ce terme que la société occidentale tente de caractériser ce qui la singularise, ce dont elle est fière. Ce terme résume l'avance que la société occidentale croit avoir prise sur les siècles précédents et sur les sociétés contemporaines plus primitives. A cette conception, N. Elias oppose la conception allemande de « Culture », c'est-à-dire les données intellectuelles, artistiques et religieuses, les valeurs dont l'homme peut se prévaloir.

L'analyse de ces deux notions sert de prétexte à une esquisse fort intéressante de l'histoire des mentalités destinée à nous faire percevoir ce que pouvait représenter quelque'un de « civilisé » dans nos régions depuis la fin du moyen âge.

Surgit d'abord la « courtoisie » médiévale, aussi ritualisée que notre « civilité », mais elle s'accompagne d'une philosophie des corps qui diffère de celle d'aujourd'hui puisqu'elle tolère la promiscuité physique, la violence, à un degré que nous jugerions souvent cruel, inacceptable, voire inconvenant. Puis se développe, à partir de la Renaissance, la politesse italo-française des hommes de cour. Les formes dites basses de l'activité physique : rot, pet, crachat, deviennent clandestines. L'amour physique se terre dans les recoins des alcôves.

Une volonté graduelle d'effacement du corps se développe à travers le temps et trouve, selon Elias, un point ultime dans

la cuisine chinoise fruit par excellence de la civilisation des mœurs la plus raffinée qui soit et dans les débordements de la mode occidentale dont les audaces ne sont rendues possibles que parce que les contraintes morales sont suffisamment intériorisées chez les spectateurs pour qu'ils gardent un sang-froid suffisant pour se borner à le rester.

Ce livre intéressera pour leurs cours les professeurs qui y intègrent l'histoire des mentalités et pour ceux qui veulent voir dans « l'homme se nourrit » un des problèmes proposés au niveau du degré d'observation, autre chose qu'une évolution des moyens de production.

R. R.

VOVELLE, Michel, **Mourir autrefois, attitudes collectives devant la mort aux XVII^e et XVIII^e siècles**, collection **Archives**, Paris, Gallimard Julliard, 1974.

La mort est un compagnon familier des générations d'antan. Elle s'inscrit en quelque sorte dans la vie de tous les jours, chose bien étrangère à notre actuelle civilisation d'abondance et de longévité. Il faut pour retrouver la sinistre figure plonger dans les sociétés en voie de développement, les pays du Sahel aux prises avec la sécheresse, ceux du Bengale submergés par l'inondation, ceux d'ailleurs sapés par la sous-nutrition. L'hygiène, l'alimentation, la disette, la maladie, l'épidémie, la guerre, la révolte, la pratique démographique se conjugaient jadis pour peupler les caveaux et les fosses communes. Le XVII^e siècle se caractérise par un lyrisme mortuaire à la fois visionnaire et baroque avec en période de crise une indifférence sinistre propre aux grandes calamités. Le formalisme du cérémonial prend toute sa signification dans les règles de l'étiquette du Grand Siècle. Il convient de mourir en respectant les formes. Le macabre va jusqu'à vivre sa mort. Avec les Lumières du XVIII^e siècle apparaît la désinvolture, mourir est un dernier tour dont on s'excuse ou que l'on traite à la légère chez les esprits forts ou dont on pousse l'emphasis jusqu'à la caricature. Les invocations religieuses à la Vierge Marie tombent spectaculairement dans les testaments, ainsi que les recommandations touchant les funérailles. L'époque Romantique connaît toutefois un regain d'émotion dont la Révolution donne des exemples avec Robespierre par exemple.

Avec son appareil de notes, sa bibliographie, ses textes, ce livre apparaît comme une bonne initiation à un aspect des mentalités qui aide à définir la condition humaine.

R.V.S.

RUSSIE - U.R.S.S.

COHEN, Francis, **Les Soviétiques - classes et société en U.R.S.S.**, Paris, Editions sociales, 1974.

L'ouvrage de Francis Cohen a le double avantage de nous donner une bibliographie très dense sur les sciences sociales en U.R.S.S. et de nous fournir une mine de statistiques soviétiques sur des sujets très divers.

La première partie de son livre, intitulée « Aperçu d'histoire sociale de l'U.R.S.S. » et qui résume l'évolution des classes depuis le tsarisme jusqu'au 22^{me} Congrès (1961), a le grand mérite de n'éluder ni le stalinisme, ni les déportations de kou-laks, ni les procès de Moscou, mais de les justifier dans une perspective historique très large et cela souvent fort intelligemment.

La deuxième partie, intitulée « Les classes sociales du socialisme développé », étudie l'évolution sociale des dernières années. On y suivra avec intérêt les efforts soviétiques pour maintenir à la fois le plein emploi et une réserve de main-d'œuvre, sans entretenir dans les entreprises des travailleurs inutiles. Un autre chapitre, qui intéressera particulièrement les enseignants, aborde les difficultés que rencontrent les soviétiques à réaliser l'égalité des chances pour tous les enfants.

La troisième partie, « Evolutions sociales et démocratie », pose l'important problème de savoir « Qui gouverne en U.R.S.S. ? » et y répond sans trop de schématisme.

En conclusion, il s'agit du travail sérieux d'un « croyant » honnête, mais dont on peut regretter que l'enthousiasme semble verbal et assez superficiel.

A. M. M.

EGNELL, E., PEISSIK, M., **U.R.S.S. L'entreprise face à l'Etat**, coll. **Economie et société**, Paris, Le Seuil, 1974.

Excellente analyse du système économique soviétique, analyse qui part d'un sentiment de sympathie, mais qui reflète aussi la conscience des auteurs.

La question est de savoir si cette économie sera celle du monde, un jour ; la conclusion des auteurs est celle-ci : « A force de subir des défaillances, il nous apprend à les surmonter. »

Cet ouvrage est à lire pour comprendre l'U.R.S.S. et pour pouvoir enseigner son système d'économie.

J.D.

De GRUNWALD, C., **Société et civilisation russes au XIX^e siècle**, collection **Points**, Paris, Le Seuil, 1975.

Excellent petit livre qui permet de mieux comprendre les difficultés d'adaptation au nouveau régime de cette société qui reste plongée dans le siècle passé.

Il s'agit d'une analyse d'une société et d'une civilisation qui explique la nécessité révolutionnaire et éclaire des aspects nouveaux et souvent obscurs de l'U.R.S.S. On ne parle pas assez souvent des classes sociales qui ont profité du passage de la Russie absolue à la Russie constitutionnelle et l'on comprend mieux la fureur des paysans et des ouvriers d'octobre après la lecture de cet ouvrage.

L'auteur s'attache à expliquer l'âme russe des tsars et des nobles ; il comprend aussi l'âme russe des prolétaires.

Livre honnête, optimiste pour le socialisme, sans être aveuglé par le militantisme.

J.D.

CARRIERE, P., **L'Economie de l'U.R.S.S.**, Collection **Géographie**, Paris, Masson & Cie, 1974.

Dans cet ouvrage, l'auteur examine les différents aspects de l'économie soviétique des trente dernières années. Les matières étudiées relèvent, avec un grand souci de soin et de détail, l'état actuel des ressources naturelles et du potentiel de production, la population, (dans son aspect territorial et démographique), l'agriculture et l'industrie — évidemment ! — ainsi que les moyens de communication dans un pays immense qui tend à se tourner, semble-t-il, de plus en plus, vers l'étranger.

Le principal intérêt de cet ouvrage réside dans le grand nombre de données précises énoncées par P. Carrière, qui est professeur à l'Université de Montpellier : tableaux, graphiques, cartes y sont très abondants et très documentés. Le chercheur

pourra également y trouver une bibliographie très complète à la fin de chaque chapitre.

Soulignons bien qu'il ne s'agit en fait que de données à l'état brut, bien propres à la réflexion et par conséquent à l'interprétation. On y chercherait vainement, en effet, une vue plus élargie du problème en examen, replacé dans le contexte politique et social de l'Union Soviétique.

La vocation de cet ouvrage est essentiellement compilatoire et peut servir, quant aux renseignements qu'il fournit, de point de départ à des travaux de groupe concernant l'U.R.S.S. dans le cadre d'un cours de géographie, par exemple.

M. D.

IMPERIALISME.

NORDMANN, Claude, **La montée de la puissance européenne (1492-1661)** collection **Le fil des temps**, Paris, P.U.F., 1974.

Panorama historisant ou aide-mémoire dense fondé sur des ouvrages assez récents exposant l'évolution des diverses contrées d'Europe selon un découpage chronologique d'inspiration française. Trois parties se partagent l'ouvrage :

— **L'Europe féconde**, 1492-1560, avec l'expansion coloniale, la croissance démographique, la promotion de la bourgeoisie, la diffusion de la civilisation humaniste, le trouble des consciences, la montée des absolutismes ;

— **L'Europe séparée**, 1560-1598, plongée dans ses réformes religieuses, ses crises économique et sociale, les tourments internes de ces grands Etats et des autres, l'éveil de la notion d'un monde ouvert ;

— **La genèse de l'Europe classique**, 1598-1661, avec ses perturbations économique, sociale, morale, la recherche d'un équilibre international, les poussées de l'absolutisme, la décadence ibérique, l'essor de l'esprit scientifique.

Un parti pris de référence à des termes en langue étrangère et à des auteurs non repris dans l'orientation bibliographique permet de constater combien peu l'auteur se soucie de géographie ou de graphie correcte.

Il reste qu'à travers guerres, pestes, famines, nous trouvons ici affirmation de la vitalité européenne dans sa grande diversité.

R.V.S.

VIDALENC, J., **Des grands impérialismes à l'éveil du Tiers-Monde, 1914-73** collection **Le fil du temps**, Paris, P.U.F., 1974.

L'auteur à travers ses recherches pose la question de savoir dans quelle mesure l'héritage du passé va persister ou s'éteindre et dans cette hypothèse, quels éléments disparaîtront les premiers.

Un fait peut être affirmé en 1972, c'est que l'ancienne hégémonie des pays européens importants en 1914 a fait place à d'autres influences, et la donnée nouvelle est l'explosion démographique dans un monde qui ne présente plus les possibilités qu'il semblait devoir fournir il y a un siècle.

Livre intéressant, mais pas fort original.

J.D.

MEINECKE, Friedrich, **L'idée de la raison d'Etat dans l'histoire des Temps modernes**, traduit de l'allemand par CHEVALIER Maurice, collection **Travaux d'histoire éthico-politique**, Genève, Droz, 1973.

Prussion, Friedrich Meinecke le resta de sa naissance à sa mort, quoique l'influence du séjour qu'il fit avant 1914 à Strasbourg et en Bade, de son aveu même, le rendit plus allemand. Rallié à la République de Weimar, adversaire du nazisme dont il sut éviter les foudres, il couronna sa carrière comme recteur de l'Université libre de Berlin. L'Institut d'histoire de Berlin porte aujourd'hui son nom. Sous l'affreuse couleur de rouille dont les architectes l'ont doté, il cherche actuellement une nouvelle voie ouverte sur l'histoire totale.

Spectateur de la croissance et de la chute de l'Etat allemand, artisan de sa renaissance, il est légitime qu'il consacre l'essentiel de son œuvre à l'histoire des idées dans la bonne tradition des philosophes allemands.

De Machiavel à ... Treitschke, maître de l'auteur, en passant par Campanella, Richelieu, Puffendorf, Frédéric II, Hegel et

bien d'autres, il nous trace une fresque magistrale. Conscient de ses erreurs et des dangers qu'il court, il conserve à l'Etat la position élevée qu'il estime devoir lui être reconnue, même aujourd'hui, mais il le voit couronné par l'idéal de la S.D.N. en proie aux tourments du démon.

R.V.S.

BLUME Daniel, GINDIN Claude, BOURDERON Roger, WOLIKOW Serge, HAMART Michel, MESLIAND Claude, **La politique de l'impérialisme français (1930-1958)**, collection **Notre Temps Histoire**, Paris, Editions sociales, 1974.

Petite collection de poche destinée à un public de travailleurs, celle-ci nous livre les interprétations marxistes de l'histoire du XX^e siècle. Ce volume contient quatre études sur les sujets suivants :

— **Les Grands choix de politique extérieure française**, avec la justification de la ligne parfois sinueuse suivie par le mouvement communiste face à la politique bourgeoise. Elle se préoccupe de dénoncer les excès du Traité de Versailles, l'impérialisme français, le péril germanique hitlérien, d'appeler au rapprochement avec l'URSS contre les séductions de l'Angle-

terre conservatrice, d'assurer enfin une politique française indépendante ;

— **La politique économique et sociale du gouvernement de Vichy** critique la conception classique d'un régime attaché au passé corporatiste. Il souligne combien le grand capital est bien représenté dans les instances dirigeantes et le profit escompté. Si l'anti-socialisme affiché par le pouvoir est effectif et sape le mouvement ouvrier, l'anti-capitalisme relève de la mystification, car il aboutit à renforcer les monopoles.

— **Le capitalisme monopoliste d'Etat et la planification en France au lendemain de la 2^e Guerre Mondiale** dénonce le pillage capitaliste des ressources publiques, l'exploitation de la main-d'œuvre par l'inflation. Le **Marché commun** est un moyen de sauver le capitalisme.

— **L'économie agricole et la société paysanne des années 1930 à 1958** marque les étapes de la mutation de la paysannerie tiraillée entre les agrariens de droite et les syndicalistes paysans de gauche.

Une belle tranche de vie ... dialectique.

R.V.S.

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

1. TOUS LES MANUSCRITS SERONT DACTYLOGRAPHIES.
2. Les textes à imprimer en **italiques** seront soulignés d'un **trait interrompu**, tant pour les minuscules que pour les capitales. Les textes à imprimer en gras seront soulignés d'un **trait continu**.
3. Les textes en **CAPITALES** courantes seront 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. Pour les leçons-types, le sujet de la leçon tiendra lieu de titre. Le niveau d'enseignement auquel la leçon est destinée figurera ensuite. Le nom de l'auteur sera écrit à la fin de la préparation, suivi de la mention de l'établissement auquel il est attaché. Le prénom précédera le nom.
6. Les références bibliographiques et les notes seront rédigées selon les modèles suivants :
MORAZE, Charles, *Les bourgeois conquérants*, p. 101, coll. « Destin du Monde », Paris, A. Colin, 1957.
CHAUNU, Pierre. *La population de l'Amérique indienne (nouvelles recherches)*, dans *Revue historique*, t. 232, p. 111, Paris, P.U.F., 1964.
Le nom de l'auteur sera écrit en petites capitales, le titre de la publication en italiques, le reste (y compris le prénom) en romain bas de casse ; tous ces éléments seront séparés par des **virgules**, en un texte suivi, sans interruption ni changement de ligne pour une même note, ils formeront un seul alinéa.
7. Toute instruction complémentaire sera prise dans l'ouvrage suivant :
HALKIN, Léon-E., *La technique de l'Edition, Conseil aux auteurs pour la préparation de leur copie et la correction des épreuves*, 6^e éd. revue et augmentée, Bruxelles, Le Livre d'enseignement, 14, rue des Comédiens, 1960.
8. Toute citation de texte sera transcrite en **italiques**. Les textes documentaires accompagnant les leçons-types seront munis d'une notice d'identification.
9. Pour les comptes rendus d'ouvrages : pas plus d'une colonne des *Cahiers de Cléo*, Notes et glanures (environ 40 lignes dactylographiées). Mentionner avec grand soin :
 - a) ce qui est utile à l'enseignement ;
 - b) ce qui est original et permet une révision des vues traditionnelles sur un problème ;
 - c) les ressources didactiques : cartes, statistiques, textes, iconographie, etc.

LA REDACTION.

TABLE DES MATIERES

INFORMATION SCIENTIFIQUE.

DUMORTIER, J.-L., <i>Introduction à l'étude de la production scripturale aux temps médiévaux, 1^{re} partie</i>	5
VAN SANTBERGEN, R., <i>Aspects législatifs et réglementaires de l'évolution de l'enseignement moyen en Belgique</i>	15

INFORMATION PEDAGOGIQUE.

LAVILLE, Ch., <i>Psychologie de l'adolescent et enseignement historique : Le problème de l'accès à la pensée formelle</i>	33
---	----

INFORMATION BIBLIOGRAPHIQUE.

HOVEN, R., <i>Orientation bibliographique en histoire économique, sociale et culturelle : les ressources de l'histoire locale et régionale en Wallonie</i>	45
NOTES ET GLANURES	67