

---

# ASSOCIATION DES AMIS DE L'UNIVERSITÉ

## BULLETIN TRIMESTRIEL

---

### Editorial

---

*Après l'examen fait récemment ici-même des universités américaines, M. Victor Bobet a bien voulu nous réserver une étude documentée up to date des universités anglaises. On lira avec intérêt les particularités si peu connues de l'enseignement supérieur en Grande-Bretagne, tant des vieilles citadelles de la culture classique (Oxford et Cambridge) que des nouvelles institutions envahies par l'américanisme.*

*On a cru devoir faire écho à la campagne courageuse menée par M. Gravis contre le surmenage scolaire par quelques considérations sommaires qui appellent évidemment discussion mais qui n'ont d'autre mérite que la sincérité.*

*Notre Alma Mater a été frappée récemment par la mort de M. Colson, professeur à la Faculté des Sciences. M. Bourgeois a bien voulu nous promettre un article nécrologique que nous insérerons dans le prochain fascicule.*

*L'inauguration du mémorial du regretté Émile Bertrand a donné lieu à une cérémonie intime dont on trouvera un écho dans notre chronique.*

*Nous avons omis de relater la série des nominations et promotions récentes qui trouveront leur place dans la brochure reproduisant le discours rectoral de rentrée.*

LA REDACTOIN

---

## Les universités anglaises

---

Nous n'avons ici du système universitaire anglais qu'une connaissance très superficielle. Il est vrai que nous ignorons, en général, tout du monde qui entoure nos frontières linguistiques; l'indigence de notre éducation internationale s'étale régulièrement dans nos journaux ou s'exprime à tout propos dans les sentences à allure dogmatique de nos concitoyens, surtout de ceux qui se prétendent éclairés. Cette ignorance du tempérament, des conditions de vie, des aspirations des peuples étrangers devient notoire quand il s'agit de l'Angleterre — et ceci s'explique non seulement par l'ignorance de la langue, mais aussi par la difficulté de compréhension que présentent les directives d'une vie nationale si différente de celle à laquelle nous sommes le plus habitués, je veux dire la vie française. Cette différence a été lumineusement exposée par M. Salvador de Madariaga au cours des conférences qu'il donna, il y a quelques années, à l'École des Etudes Internationales à Genève, lorsqu'il expliqua, avec une grande richesse d'exemples empruntés à tous les domaines de la vie sociale et même individuelle, que le peuple anglais est un peuple d'action, contrairement au peuple français qui est un peuple de pensée. A l'inverse du français, l'anglais ne fait pas de théorie; il "ne traverse pas un pont avant d'y être parvenu"; il ramène tout à la pratique et dirige toute son attention vers la possibilité de tirer le maximum de ce que le monde lui offre, sans vouloir le transformer ou atteindre des idéals inaccessibles. Le droit, l'intellect, l'idéal égalitaire, l'individualisme — qualités éminemment fran-

çaises — ne sont rien pour lui à côté du *fair play*, de la volonté, de l'idée de coopération et de hiérarchie sociale. Cette opposition de tendances contribue naturellement à nous rendre étrangers à la vie anglaise. Et puis aussi, il faut reconnaître franchement qu'au premier contact, les apparences sont plutôt désagréables; mais si nous ne nous contentons pas d'une observation superficielle, et si nous cherchons à pénétrer jusqu'aux facultés positives qui se cachent sous la surface déplaisante, nous finirons toujours par trouver que la qualité supérieure et hautement louable que tout anglais s'efforce de posséder, c'est d'être un homme, dans toute l'acception du terme. " Et cependant ", déclarait Eckermann " je ne puis dire que les jeunes anglais qui habitent Weimar sont plus capables, plus intelligents, plus savants, plus affables que les autres jeunes gens ". — " Le secret de leur supériorité, mon cher ami ", lui expliquait Gœthe, " ne doit pas être recherché dans ces choses, mais dans leur courage d'être ce que la nature les a faits; c'est pourquoi ce sont des hommes *complets* ". Gœthe les avait bien compris, et sa remarque explique toute la vie anglaise; elle est une autre façon d'exprimer cette caractéristique fondamentale : l'équilibre entre le matériel et le spirituel. Tout dans la vie anglaise le montre. La nation anglaise a été de toutes les nations modernes la plus plus pratique, celle qui a le mieux réussi; et cependant c'est chez elle aussi qu'on trouve en même temps les meilleurs poètes. A première vue, cette opposition pourrait paraître paradoxale, mais l'" homme complet " que Gœthe propose à nos méditations n'est-il pas celui chez qui le spirituel et le matériel se trouvent sur le même plan ? — S'il est vrai, comme le prétend Lord Haldane, que l'âme d'un peuple se reflète dans ses universités, vraisemblablement le caractère anglais s'exprimera avec le plus de netteté dans son système universitaire. D'un autre côté, si les conditions extérieures sur

lesquelles ce caractère doit s'exercer se modifient, il est certain qu'elles entraîneront une modification de son éducation ou de sa formation. Par conséquent, le système universitaire devra, lui aussi, se modifier, comme d'ailleurs toutes les autres institutions, suivant les étapes de l'évolution sociale, et s'ajuster aux conditions nouvelles de façon à produire le meilleur rendement possible, dans les limites du caractère national. Force nous est donc pour comprendre la situation actuelle des universités anglaises, de tenir compte non seulement du caractère national qui leur a donné leur cachet particulier, mais aussi des multiples causes de modification sociale qui ont agi sur la nation et tendent à modifier les manifestations extérieures de son âme. C'est une étude très complexe.

\* \* \*

Le XIX siècle fut partout l'époque de la bourgeoisie triomphante et du libéralisme; mais en Angleterre, il le fut plus fortement que partout ailleurs, car le développement du machinisme, la révolution industrielle et la réforme électorale de 1832 avaient donné à la classe moyenne une occasion particulièrement favorable de jouer un rôle important dans la vie de la nation. Tout le dix-neuvième siècle anglais fut imprégné de l'esprit bourgeois. Toutes les classes, celles d'en haut aussi bien que celles d'en bas, s'efforcèrent d'imiter les manières et coutumes de ceux qui possédaient l'industrie et la finance. Aujourd'hui encore, l'esprit bourgeois persiste à donner le ton, et la popularité de la dynastie est due au fait que la famille royale se présente toujours au public sous des aspects moralement et socialement bourgeois. Edouard VII était trop peu " bourgeois " pour être populaire. D'un autre côté, la réforme électorale de 1867, qui donna le droit de vote aux

classes ouvrières entama à peine la suprématie du libéralisme, cette philosophie politique si caractéristique de l'esprit bourgeois; les classes inférieures étaient trop imprégnées de traditions, trop aveuglées par les conceptions ambiantes de ce que c'était un "gentleman" pour imprimer à la politique une tendance anti-bourgeoise; elles persistèrent à envoyer au parlement des députés bourgeois, tel Gladstone, le représentant le plus typique du libéralisme au XIX siècle. Même de nos jours, quoique la représentation du parti travailliste soit supérieure à celle des autres partis, l'atmosphère parlementaire est celle d'une assemblée de bourgeois, presque de petits bourgeois, respectables, sérieux, sobres et décents. Elle exerce une influence rapidement émoulliente sur les recrues les plus bouillantes du jeune parti socialiste. Rares d'ailleurs sont les députés travaillistes qui ont été de vrais ouvriers; quand ils n'appartiennent pas à la haute bourgeoisie ou même à la noblesse, ce sont pour la plupart des intellectuels ou d'anciens secrétaires de syndicats, dont les mains sont aussi blanches que celles des lords qui siègent avec eux ou dans la salle avoisinante. Sidney Webb, le chef socialiste fabien, n'est-il pas aujourd'hui Lord Passfield ?

Naturellement, on peut admettre que cet "embourgeoisement" des classes ouvrières est un signe de vraie et saine démocratie. Cette croyance en la hiérarchie sociale est justifiée du fait que ses échelons sont accessibles à tous ceux qui ont l'énergie d'entreprendre leur perfectionnement intellectuel ou économique. Il n'en est pas moins vrai que, dans le domaine politique, l'Angleterre semblait rester nettement conservatrice — du moins jusqu'à la veille de la guerre.

Et cependant, le fait dominant de l'évolution sociale de l'Angleterre, depuis le milieu du siècle dernier, est un phénomène de démocratisation. Seulement ce n'est pas dans le

domaine politique qu'il est surtout perceptible, mais dans celui de l'instruction. C'est ici qu'il faut en chercher les différentes étapes; c'est grâce au développement intellectuel des classes de la petite bourgeoisie et des couches inférieures de la population que se fera, après la guerre, la démocratisation complète de la vie sociale anglaise.

\* \* \*

Malgré les victoires démocratiques et les réformes électorales de 1832 et de 1867, le système éducatif resta pendant longtemps, sous le règne de Victoria, exclusivement aristocratique, plus aristocratique même que le système politique, puisque celui-ci, tout en maintenant son caractère ploutocratique, s'était laissé envahir et dominer par le libéralisme, credo politique de la bourgeoisie. Ce système était monopolisé par les *Public Schools* (1), notamment Eton et Harrow, et les vénérables Universités d'Oxford et de Cambridge. L'enseignement donné dans ces écoles exclusives s'adressait à une minorité. Il était réservé à ceux qui avaient les moyens de payer le minerval élevé que leur fréquentation entraînait, c'est-à-dire aux rejetons de la noblesse, de la gentilhommerie campagnarde, et de la haute bourgeoisie, libérée par la révolution industrielle et la révolution électorale de 1832.

Du point de vue purement intellectuel, qui est malheureusement le seul point de vue que nous ayons coutume d'adopter, l'enseignement donné dans ces écoles n'était pas brillant. Du point de vue spirituel, ou plutôt du point de vue de la formation du caractère — aspect dont, malheureusement aussi, nous nous soucions très peu — cet enseignement était admirable. En d'autres mots : suivant les

---

(1) Le mot *public* signifie ici " non officiel ", " privé ".

conceptions anglaises, il était excellent; suivant les conceptions françaises, il était nul.

Il est vrai que dans le premier cas, il s'agissait de former des "leaders", c'est-à-dire des "chefs", et dans le second, de former une "élite". Le dictionnaire traduit le mot "élite" par "leaders". Cette équivalence est très fallacieuse pour le novice, mais elle traduit de façon subtile et excellente l'abîme profond qui sépare deux races et deux conceptions. L'enseignement anglais visait donc uniquement à fournir à la nation et à l'empire des hommes capables de remplir les fonctions de chefs. Il ne s'agissait pas de former une élite intellectuelle recrutée parmi les meilleures intelligences sans souci de leur situation sociale originelle, mais de transformer en futurs pro-consuls de l'empire et d'imprégner des qualités distinctives d'une caste privilégiée un nombre rigidement limité d'individus dont la valeur sociale était justifiée par leur revenu financier. L'inégalité du point de départ y était érigée en principe.

Une telle formation n'exigeait pas la culture spéciale de l'esprit ou de l'intellect, car il fallait avant tout développer les qualités indispensables à l'homme d'action, c'est-à-dire la confiance en soi, la maîtrise de ses propres sentiments, l'esprit de décision, l'art de l'autorité, la connaissance des lois des choses et de la nature humaine. La culture de l'esprit est souvent néfaste à l'homme d'action; le doute philosophique a plutôt tendance à le faire hésiter et à le priver de sa vitalité dans les moments critiques où une décision prompte doit être prise. Ce qu'il lui faut, c'est la culture de la volonté et des sens. Aussi, à l'âge où la jeunesse française était absorbée par la spécialisation des grandes écoles et des universités, où elle faisait de la théorie pour se préparer au rôle d'élite intellectuelle dont l'Etat et l'industrie avaient besoin, la jeunesse anglaise apprenait la pratique de la vie dans les Public Schools et dans les

universités d'Oxford ou de Cambridge, d'où toute spécialisation était écartée. Le français formait son esprit; l'anglais formait son caractère. Le résultat des deux méthodes était parfois surprenant. Aujourd'hui encore, il explique pourquoi les types d'hommes supérieurs sont différents en France et en Angleterre : en France, on trouve souvent des hommes dont le raffinement intellectuel est supérieur à l'apparence physique et même à la culture générale; en Angleterre, au contraire, on trouve à tout instant des hommes d'une distinction extérieure très rare, mais dont la liberté d'allure ou l'assurance — j'allais dire le dogmatisme — étonnent d'autant plus qu'elles correspondent souvent à une grande indigence de connaissances intellectuelles.

Nous verrons que cette méthode d'enseignement a perdu aujourd'hui une grande partie de son exclusivité; mais elle reste la base du système éducatif pour un assez grand nombre de jeunes anglais, notamment pour ceux qui reçoivent leur éducation à Eton, à Harrow, à Rugby, à Oxford et à Cambridge. Nous pouvons donc en considérer les moyens et les disciplines comme existant encore aujourd'hui.

\* \* \*

L'application stricte du système exige d'abord que l'adolescent soit isolé du reste de la nation et soumis, à l'abri de toute influence contraire ou néfaste, à une discipline d'habitudes saines et fortes. Que ce soit à Oxford ou à Cambridge, tout dans le milieu où il est placé, respire la tradition, la beauté et la sérénité du passé, en même temps que la vigueur, la richesse et le souci du présent. Il y fait bon vivre, sous ces arbres séculaires, sur un gazon moelleux et dru, entouré de fleurs multicolores. Tout y est paisible, harmonieux, reposant — sans luxe tapageur ou affadissant.

La vie qu'il vit dans ce milieu aristocratique est une vie

collective; il habite avec une centaine de jeunes gens de son âge et de sa classe sociale dans un de ces collèges, quasi monacaux, dont l'ensemble forme l'université, et qui sont des corporations indépendantes, ayant chacune leurs statuts particuliers, leurs revenus et même souvent leurs chaires. Il y est traité comme un adolescent. Certes, il n'est plus à l'école, mais sa liberté est limitée, du moins sa liberté sociale et morale, car sa liberté intellectuelle est presque complète. Il doit loger dans son collège, ou, mais ceci est tout à fait exceptionnel, à l'extérieur, dans quelque appartement ayant l'agrément des autorités académiques. Il doit assister au service du matin à la chapelle. Il doit prendre un certain nombre de repas dans le Dining-Hall de son collège, suivant un cérémonial qui, depuis des siècles, s'y répète chaque jour. Il doit être rentré chez lui à neuf heures précises du soir.

Pour le reste, surtout pour ce qui est des études, sa liberté est relativement grande. Il est vrai qu'il ne s'est pas rendu à l'université pour préparer des examens et prendre un diplôme, mais pour y apprendre ce qu'est la vie, toute large et toute entière, et pour devenir un "gentleman", c'est-à-dire un chef qui continuera et maintiendra par l'exemple les traditions des classes dirigeantes telles qu'elles se sont formées dans le cours des siècles, conformément aux idéals de la race anglaise.

Il a bien son *tutor*, sorte de surveillant d'études, avec qui il prend des répétitions particulières et qui l'oblige à veiller à sa culture générale et à ne pas complètement négliger le côté intellectuel de l'aventure. Mais, en dehors du travail direct avec ce guide principal, notre étudiant butine suivant ses préférences, ses goûts et ses caprices, tantôt chez un professeur, tantôt chez un autre.

L'éducation du caractère est un problème très difficile et personne encore, que je sache, n'a écrit un traité décrivant le programme des études qui doit suivre celui qui se destine

à jouer le rôle de "gentleman". Mais la tradition anglaise est parvenue à établir, d'instinct, certaines règles et certains sujets d'études particulièrement susceptibles d'éveiller ou de développer les qualités nécessaires à l'homme d'action.

Dans ce programme empirique, le sport représente l'élément formateur le plus important. Mais entendons-nous bien; les sports pratiqués par le jeune anglais ne sont pas des sports individuels, destinés uniquement à développer les muscles et à assurer la santé. Certes, la vigueur et la souplesse du corps ont leur importance, mais le souci du "muscularisme" n'est pas dominant. Les sports pratiqués sont des sports collectifs, ceux qui se jouent aujourd'hui équipe contre équipe, demain université contre université, pays contre pays — tels que le football, le canotage, le cricket. S'ils habituent l'adolescent à l'effort personnel et éveillent son initiative, ils lui enseignent aussi le sang-froid, la promptitude dans la décision, et surtout la discipline, l'esprit de coopération, l'effacement de soi-même pour le bien de la communauté, la soumission librement consentie au plus habile, et enfin cette qualité typique du *fair play*, cette forme bourgeoise du sentiment chevaleresque qui est plus que notre "franc-jeu", car c'est la fierté poussée jusqu'au respect de l'adversaire et qui cherche dans le risque une satisfaction personnelle.

Cette conception du sport comme instrument d'éducation sociale revêtit une importance plus grande encore le jour où la croyance religieuse fléchit sous l'influence des découvertes de Darwin, des prédications scientifiques de Huxley, de l'agnosticisme de Spenser, des spéculations psychologiques de Bain et du positivisme d'Auguste Comte.

Le sport contribua à la création d'un nouveau code de morale et d'honneur qui réussit à réfréner les passions avec une puissance au moins aussi forte que celle qu'avait exercée pendant longtemps la croyance religieuse.

L'agrément et la valeur de l'exercice d'un sport chez l'anglais ne se mesurent pas tant par la victoire qu'on remporte que par la qualité de la route qui y a conduit; c'est là une conception et un esprit que nous ne connaissons presque pas sur le continent. Peu importe que Cambridge gagne le Boat Race de quelques secondes sur Oxford; peu importe que telle équipe gagne le match; ce qui importe, c'est que ceux qui ont combattu, quel que soit le résultat atteint, se soient comportés en vrais sportsmen, et soient censés posséder les qualités que l'entraînement sportif peut et doit donner. Aussi, dans la pratique du sport, dans les universités anglaises, ce qui importe surtout, c'est que l'adolescent soit prêt à se soumettre à un entraînement qui l'obligerait à vivre une vie saine, sans excès débilitants, et à sacrifier ses plaisirs naturels et sa liberté personnelle à un idéal. L'homme capable de s'imposer une telle abnégation quand l'enjeu est une victoire athlétique <sup>(1)</sup>, sera susceptible du

---

(1) Lucien WOLFF, dans le *Discours prononcé à la Distribution des Prix du Collège Rollin* (le 13 juillet 1913), décrivait en ces termes excellents l'entraînement rigoureux que la pratique du canotage exige du jeune étudiant : " Et d'abord adieu les friandises, adieu les veillées tardives, adieu les cigarettes parfumées, la grosse pipe aux lentes et capiteuses bouffées. Il faut sacrifier tout aux exigences du culte nouveau. Pendant bien des semaines, chaque jour, une heure ou deux, notre étudiant se trouve face à face, en un humiliant bachot, avec un aîné impérieux et protecteur qui censure impitoyablement chaque coup d'aviron, chaque mouvement du corps. Après cet esclavage, dont plus d'un se laisserait bientôt, il est admis à l'honneur d'être brigué d'appartenir à la dernière équipe de son collège, et de nouveau, chaque jour, pendant son second trimestre, en compagnie de sept autres camarades, ambitieux des mêmes honneurs, il rame sur la rivière, par tous les temps, par les ouragans venteux de l'automne, par les pénétrantes bises de janvier, par les brumes et les bruines déprimantes de février, par les mous et tièdes après-midi de printemps. Et, sur le chemin de halage, le suivant sans répit, faisant tonner ses ordres brefs par un porte-voix sonore, voici un capitaine chevronné qui lui intime des ordres sans réplique, lui adresse des critiques motivées, lui commande de reprendre dix fois le même mouvement, l'arrête, le fait repartir, l'arrête encore... Mais il n'a pas un murmure, pas une crispation d'impatience, pas une gaucherie nerveuse; car il sait que la science de l'aviron est vaste et complexe, il éprouve pour cette voix autoritaire le respect qui s'attache à une longue et brillante expérience, il satisfait un goût âpre et profond pour l'effort raisonné, pour la résistance indomptable à la fatigue; il sent en lui-même se délier ses muscles, s'équilibrer son corps, grandir et se préciser sa force; il a foi en la culture physique; son dévoue-

même dévouement sacrificiel quand il s'agira de questions plus importantes.

Il y a quelque chose des théories fascistes et communistes dans ces conceptions. Aussi, les héros athlétiques d'Oxford et de Cambridge, les capitaines d'équipes universitaires, sont, dans l'opinion anglaise, les mieux qualifiés pour occuper les plus hautes situations, les postes de commandement, non pas parce qu'ils ont réussi à briser quelque record, mais parce que ils ont su prouver leur caractère de citoyen et de chef. Et si l'athlète en question s'est également distingué dans les études classiques, alors il sera considéré comme le représentant le plus typique de l'éducation anglaise.

Il serait erroné, en effet, de supposer que la formation intellectuelle est, complètement négligée. Elle existe, mais la direction qu'on lui donne est à tel point générale que — avec nos habitudes de spécialisation à outrance — nous avons tendance à l'ignorer. La préparation intellectuelle de celui qui demain sera appelé à représenter son pays et à manipuler des hommes consiste surtout dans l'étude des langues et littératures classiques, de l'histoire et de l'anglais. Les langues classiques lui enseigneront les sources de la culture européenne; l'histoire lui apprendra les qualités des grands hommes et des grands caractères qui ont fait la civilisation moderne; la littérature anglaise lui fera connaître les traits les plus caractéristiques de ce tempérament anglais qu'il est appelé, lui aussi, à défendre et à illustrer.

\* \* \*

Tel est, dans ses grandes lignes, le seul enseignement qui ait existé en Angleterre pendant une grande partie du XIX

---

ment, je l'espère, triomphera dans les courses de Pâques et de l'été; qui sait, on le verra peut-être, honneur suprême et inespéré, disputant les palmes à l'université sœur sur la Tamise, parmi tout Londres accouru là, et palpitant d'anxiété devant l'issue incertaine".

siècle. Tel il existe encore aujourd'hui pour une assez forte proportion des jeunes gens qui fréquentent les universités d'Oxford et de Cambridge.

Que devons-nous en penser ? En premier lieu, qu'il constitue une excellente préparation au rôle de bâtisseurs d'empire, de pro-consuls, de conducteurs d'hommes, de pionniers que seront appelés à jouer beaucoup de jeunes gens auxquels il est destiné. Certes, leur préparation intellectuelle sera assez rudimentaire, mais elle ne sera pas un obstacle à l'exercice de leur vitalité, car leurs connaissances ne seront pas à tel point multiples qu'ils oublieront d'agir pour douter et essayer d'atteindre des vérités inaccessibles. Ensuite, si cet enseignement développe, comme nous l'avons vu, les qualités les plus nécessaires à l'homme d'action, il le plonge aussi dans une atmosphère qui lui donne le sens de la collectivité, du groupe où son action est appelée à s'exercer, c'est-à-dire dans une atmosphère traditionnelle, aristocratique et empirique. Traditionnelle, car tout ce qui entoure l'étudiant parle de l'autrefois; les effigies de ceux qui l'ont précédé et qui ont contribué à augmenter la gloire de son université et de son pays, ornent les murs millénaires de ces salles où il vit et observe, dans un silence éloquent, les faits et gestes de leur successeur. Aristocratique, car qu'est-ce l'aristocratie si ce n'est une tradition conservée dans le confort et consciente d'elle-même ? Empirique, car tout ce qui est uniquement intellectuel est presque méprisé, en tout cas impopulaire.

Je ne sais si la stérilité dont fit preuve pendant longtemps le corps professoral anglais s'explique par cette impopularité de l'intellect. En tout cas, c'est un fait que, à l'inverse de ce qui se passe sur le continent, les grands savants anglais du XIX<sup>e</sup> siècle furent le plus souvent des savants amateurs et les universités furent loin de posséder le monopole de la science. Les historiens Grote, Macaulay

et Lecky, les philosophes Mill et Spenser, les économistes Ridarco et Bagehot, les scientifiques Darwin, A.-R. Wallace, Farraday, Davy, Huxley ne furent pas des professeurs, et firent leurs fécondes recherches en dehors des universités. Aujourd'hui encore, il n'est pas étonnant de trouver en Angleterre des personnes, le plus souvent fortunées, qui ont équipé des laboratoires personnels et se consacrent aux recherches les plus multiples. Ce système offre certains avantages. L'amateur vit en contact plus étroit avec la vie nationale que le professionnel; il comprend mieux ses problèmes; il ne souffre pas tant des défauts d'une érudition livresque et trop spécialisée.

Peut-être trouvera-t-on exagérée l'importance réservée aux sports ? Mais après tout, cette pratique des sports ne fait-elle pas de l'adolescent anglais le type qui se rapproche le plus de l'idéal que les Grecs se faisaient de la jeunesse ? Elle offre aussi des avantages appréciables à notre époque d'émancipation de la chair. Le jeune anglais, soumis à un entraînement sportif, n'a pas le temps de s'abandonner à ses instincts sexuels. Il ne s'y sent pas poussé aussi violemment que l'adolescent intellectuel de chez nous. Le psychiâtre freudien expliquera ce phénomène en disant que sa "libido" a été refoulée dans un autre domaine. Qu'importe qu'elle ait été refoulée. Ce refoulement prouve que — à côté des effets purement physiques de l'entraînement sportif (fatigue corporelle, bains constants, etc.) — l'athlétisme est aussi une école de chasteté. On ne lui demande pas de transformer nos jeunes gens en des êtres bibliques du type de Joseph; on attend de lui d'empêcher nos adolescents d'être des gaspilleurs de force et des prodiges. Il est donc logique que les anglais considèrent l'athlétisme comme un des instruments d'éducation les plus importants que nous possédions. *Mens sana in corpore sano* est un de ces truismes que nous avons souvent entendus ici, mais qu'on ne nous

a jamais appris à appliquer dans notre jeunesse. Où est l'intellectuel belge âgé aujourd'hui de quarante ans qui ne regrette cette indigence d'éducation physique dont il souffrit jadis ? Il se peut que la maladie et le malaise exercent l'âme à l'extase, ou à l'angoisse créatrice, mais ils l'accaparent du même coup et la laissent moins libre pour les autres entreprises. Sachons aussi reconnaître que la conception anglaise est celle de la palaestra grecque et non du stadium américain. C'est ce qui en fait le mérite. Dès que l'athlète fait du sport sa profession, comme en Amérique, ses gestes perdent toute leur valeur héroïque et morale. Ce n'est pas parce qu'un homme fait de la prêtrise sa profession qu'il est véritablement prêtre !

\* \* \*

Malheureusement, cette belle médaille pouvait avoir aussi de fâcheux revers. Ces caractères mêmes qui en faisaient la valeur, notamment ce que j'ai appelé tout à l'heure son atmosphère traditionnelle, aristocratique et empirique, pouvaient convenir à une époque donnée, à une organisation économique propice, à une hiérarchie sociale favorable. Mais si les conditions se modifient, il peut y avoir rupture d'équilibre entre l'institution et les nécessités de l'ambiance, et ce qui, autrefois, paraissait excellent, est condamné à disparaître ou à s'adapter aux circonstances. C'est ce qui est arrivé en Angleterre. Sous le jeu des forces économiques, le système universitaire que j'ai décrit et qui fut exclusif pendant longtemps, a été appelé à se modifier. Cette modification fut très lente; elle se forme depuis presque un siècle; elle est aujourd'hui très profonde. Ses trois stades principaux pourraient s'appeler démocratisation, intellectualisation et américanisation. L'examen de ces trois phénomènes

nous conduira à une connaissance assez exacte de la situation actuelle des universités anglaises.

\* \* \*

Ce fut vers 1871 que les réclamations démocratiques qui s'étaient fait entendre en vain pendant les décades antérieures contre le caractère particulariste et aristocratique des deux universités, remportèrent leur première victoire. Depuis la fin du XVI siècle Oxford et Cambridge avaient été les instruments de la politique ecclésiastique de l'état anglais. Pour y entrer, soit comme professeur, soit comme étudiant, il fallait se déclarer disposé à accepter les 39 Articles et l'Acte d'Uniformité, c'est-à-dire qu'il fallait appartenir à la haute église anglicane. Or, les masses de la petite bourgeoisie et du peuple étaient surtout des non-conformistes, et ceux-ci refusaient énergiquement de signer une formule de reconnaissance des 39 Articles. Les universités contribuaient donc ainsi, avec le Test Act (1673) qui excluait tous les dissidents des emplois publics, à la création d'une caste dirigeante. Même plus, elles étaient devenues les forteresses de l'oligarchie, puisque, grâce à elles, les professions libérales, notamment les hommes de loi et d'église, étaient recrutées exclusivement dans cette caste privilégiée. L'avènement des classes moyennes au pouvoir, vers le milieu du XIX siècle, amena toute une série de mesures mettant fin au monopole gouvernemental exercé par la noblesse et la gentilhommerie campagnarde (*the gentry*). Pour ce qui est de l'enseignement universitaire, nous verrons que la création de *University College*, à Londres, en 1828, brisa le monopole du haut enseignement. En 1871, les vieilles universités durent s'ouvrir aux dissidents, car les tests religieux furent abolis. Elles cessèrent donc d'être exclusivement anglicanes. C'était là une première victoire des démocrates. Il

ne faudrait pas croire cependant que Oxford et Cambridge ont, depuis lors, perdu leur caractère religieux et protestant, ou même anglican. L'assistance au service religieux, suivant le rite de la Haute Eglise, reste obligatoire pour tous les anglicans. Les chefs des collèges, parmi lesquels est choisi le recteur effectif de l'université, sont recrutés avec une préférence marquée parmi les représentants ecclésiastiques de l'église anglicane. La plupart des professeurs appartiennent à l'église anglicane, non pas qu'il y ait obligation, mais parce que la classe sociale où se recrutent les professeurs d'université pratique ou semble pratiquer la religion nationale. Enfin, les facultés de théologie dans les deux universités sont anglicanes; ce ne fut qu'en 1920 qu'une profession de foi anglicane cessa d'être indispensable à l'obtention d'un grade académique en théologie.

Mais, pour ouvrir les universités aux classes moyennes, il ne suffisait pas de supprimer les barrières religieuses; il fallait aussi renverser les barrières financières. En somme, ces aspirations vers la démocratisation des conditions d'accès aux universités étaient conformes aux traditions, puisque les collèges, dont l'ensemble forme l'université, avaient été fondés pour venir en aide aux étudiants pauvres. *University College*, fondé en 1249 et *Balliol*, fondé en 1262 à Oxford, de même que *Peterhouse*, fondé en 1284 à Cambridge, avaient été, à l'origine, des hostelleries (*Inns*) ou auberges destinées à être un lieu de séjour décent pour les étudiants pauvres. Ces auberges se développèrent peu à peu en écoles, car le caractère de leur population attira bientôt des professeurs qui vinrent y donner cours, gratuitement, et ce ne fut que vers la fin du XVII<sup>e</sup> siècle que les collèges commencèrent à revêtir ce caractère aristocratique et particulariste qui devait en faire des centres si typiquement anglais, au fur et à mesure que les dotations et les fondations s'accumulaient et les enrichissaient. Les fondations sont parfois dange-

reuses, car elles sont souvent administrées par de riches conservateurs et par conséquent, peu disposées à aider des savants dont l'indépendance sociale et intellectuelle va jusqu'à manquer de respect envers les situations établies.

Un premier essai de démocratisation financière tenté sous la pression de réformateurs libéraux, fut la création de quelques collèges nouveaux, au minerval réduit, tels que *Keble College* à Oxford et *Selmyn* à Cambridge. Un second essai fut la permission accordée à certains étudiants, à titre tout à fait exceptionnel, de résider en dehors des collèges. Mais on se rendit bientôt compte de la stérilité de ces moyens, car les étudiants, auxquels ils s'appliquaient, ne pouvaient jouir de ce qui constitue l'essence même de l'enseignement anglais, de cette vie en commun et presque monacale, si efficace pour mouler les volontés. Or, le but des réformateurs n'était pas d'enlever au système d'éducation universitaire son caractère fondamentalement aristocratique, mais de donner à des étudiants pauvres les moyens d'en profiter et ainsi de leur permettre de monter les échelons de la hiérarchie sociale. Comme on le voit, le but réel des réformateurs était l'aristocratisation des classes inférieures; cette conception de la démocratie est bien conforme aux principes anglo-saxons et aux traditions de la race. L'absorption par une classe de la classe immédiatement inférieure a toujours été un phénomène actif en Angleterre — et cette absorption a été aidée par la fusion des classes qui y a existé depuis la loi de primogéniture. Pendant les XVIII et XIX siècles, la noblesse s'est assimilée beaucoup de représentants de la haute bourgeoisie. Aujourd'hui même cette absorption s'exerce encore, peut-être même d'une façon que des raisons politiques et financières ont rendu trop intensive. De même les universités, tout en restant aristocratiques, au moins de tendances, ont réussi à élever au rang de "gentlemen" des adolescents provenant de familles pauvres, même

ouvrières. Elles ont ainsi constitué un plus vaste réservoir, où l'empire pourrait puiser les hommes d'action dont il avait de plus en plus besoin, avec l'expansion coloniale du XIX siècle. Mais elles y sont parvenues, non pas en employant les moyens que je viens de mentionner, mais en multipliant les bourses d'études (*scholarships*) ou en favorisant leur établissement par l'état, les autorités locales et les fondations. Cette solution produit d'excellents résultats, sans nuire aux principes souverains de l'organisation universitaire anglaise. Aujourd'hui le système des bourses d'études s'est à tel point généralisé que 38% des étudiants d'Oxford et de Cambridge sont boursiers de l'une ou l'autre fondation (1).

---

(1) La fréquentation des universités d'Oxford ou de Cambridge représente une dépense annuelle de quarante mille à quarante cinq mille francs. La fréquentation des autres universités, qui, comme nous le verrons, sont établies sur un modèle qui ressemble assez bien à celui des universités continentales, implique une dépense d'environ 30.000 francs par an, lorsque l'étudiant vit en pension, et de 14.000 francs si l'étudiant habite chez ses parents. Le minerval universitaire est beaucoup plus élevé en Angleterre que chez nous : il est de 5000 fr. environ dans la faculté de philosophie de 7000 fr. dans la faculté des sciences, de 9000 fr. dans la faculté des sciences appliquées. Le taux élevé de ce minerval se justifie du fait que les universités anglaises sont des universités libres dont l'autonomie est garantie par des chartes et que le minerval payé par les étudiants représente une portion sensible de leurs revenus (en moyenne 30 %), le reste étant fourni par les donateurs, et surtout par des subsides soit de l'état, soit des autorités locales (provinciales et communales). Les subsides officiels représentent environ 50 % du revenu total. Leur montant est une autre preuve de démocratisation. Ainsi le subside de l'état qui en 1889 était de £ 15.000 s'est élevé en 1930 à £ 1.800.000 pour l'ensemble des universités. Malgré ce chiffre élevé, le contrôle gouvernemental est nul. La fixation du montant du subside ne dépend pas d'ailleurs du ministère de l'instruction, mais d'un comité permanent et composé de personnes possédant une expérience académique et nommé par le ministère des finances (*The Treasury*). Ces subsides sont accordés "en bloc" aux universités qui en font l'usage qui leur semble bon. Par courtoisie pour les autorités locales, il arrive parfois qu'un siège leur est réservé dans le conseil d'administration de l'université, ou que des réductions de minerval sont accordées aux étudiants provenant des régions administrées par ces autorités. Mais elles n'ont rien à voir dans les nominations de professeurs, les programmes etc. Pour l'année 1928-29, le revenu total d'Oxford a été de £ 1.670.000, soit près de 300 millions de francs. Le revenu total de Cambridge est à peu près identique. Le revenu total des autres universités est d'environ 875 millions de francs. C'est beaucoup pour nous, et très peu pour les américains !

Un autre symptôme de démocratisation se trouve dans le fait que, d'après un rapport publié par la Commission Royale de 1922, il y avait dans les deux universités 394 jeunes gens ayant achevé leurs études secondaires dans d'autres écoles que les *Public Schools* qui jouissaient jadis du monopole de la préparation universitaire. La démocratisation est donc assez profonde, sans être d'une exagération dangereuse pour le système; les bourses d'études permettent le maintien d'une majorité aristocratique assez forte pour empêcher un nivellement vers le bas de l'organisation tout entière.

\* \* \*

La démocratisation a eu une conséquence inévitable : l'intellectualisation de l'enseignement. Cette intellectualisation, on le comprendra aisément, ne s'est pas réalisée sans rencontrer des obstacles puissants et des résistances tenaces. Sa réalisation pouvait impliquer le renversement des conceptions nationales du rôle que les universités étaient appelées à remplir; il impliquait aussi et surtout la fin d'un régime de faveur pour une classe sociale, puisque l'intelligence et la capacité de travail intellectuel ne peuvent pas être considérés comme l'apanage de l'oligarchie. Et cependant, cette intellectualisation s'est faite, même à Oxford et à Cambridge; elle s'est réalisée de la façon propre à un peuple d'action, à la suite d'un compromis, méthode anglaise par excellence. Une université pour ainsi dire nouvelle s'est créée au sein de l'université ancienne, sans porter atteinte à cette dernière, qui persiste à vivre suivant ses traditions et ses tendances les plus chères. Ce résultat empirique a été obtenu par la création de ce qu'on appelle l'*Honours Degree* (un grade académique remporté avec les honneurs), à côté du *Pass Degree* (grade

académique, considéré simplement comme donnant le droit de passage).

La distinction entre ces deux formes de grade est réelle. Le *Pass Degree* est pour ainsi dire accordé à tout étudiant qui a séjourné trois ou quatre ans à l'université et y a vécu de la façon que j'ai décrite au commencement de cette étude. Ce grade académique s'appelle B. A. (*Bachelor of Arts*). A Oxford et à Cambridge, le "bachelier" qui reste inscrit sur les registres de l'université, c'est-à-dire qui continue à payer le minerval, pendant trois années complémentaires, sans même suivre de cours, obtient le grade de "Maitre" (M. A. = *Master of Arts*) (1). Incomparablement plus difficile est l'examen qui conduit à un *Honours Degree*. Ici, l'idéal est vraiment scientifique. L'obtention de ce grade implique une spécialisation dans un domaine, et une fréquentation beaucoup plus intensive et plus concentrée sur un sujet d'études. A Cambridge, par exemple, les sujets spéciaux pour lesquels on peut prendre un *Honours Degree* sont : les classiques, l'histoire, la philosophie, les sciences naturelles, l'économie politique, la théologie, le droit, la langue et la littérature anglaises. Les examens qui y conduisent sont particulièrement difficiles et sévères; la plupart de ces examens consistent en des épreuves écrites qui durent cinq ou six jours. De plus, le diplôme peut être accordé en première, seconde ou troisième catégorie, ce qui correspond donc à ce que nos étudiants appellent "un grade" (distinction, etc.). Par contre, pour obtenir le grade académique ordinaire, il suffit de réussir sur trois sujets principaux, un examen que l'on réussit toujours et de certifier qu'on a suivi

---

(1) Dans les universités écossaises, c'est le grade de "Maitre" qui est accordé et non celui de "Bachelier". Il est bien entendu que la description ci-dessus ne concerne que les Universités d'Oxford et de Cambridge. Dans les nouvelles universités, le grade de Maitre ne s'accorde qu'après des *études* supplémentaires, et à condition que l'étudiant ait écrit une dissertation.

régulièrement trois cours subsidiaires quelconques, que l'étudiant choisit et qui traitent de sujets généraux les plus divers, tels que un cours sur les explorations polaires, ou sur l'histoire du théâtre, ou sur les poissons d'eau douce.

On voit tout de suite que l'organisation de l'*Honours Degree* signifie l'intellectualisation des anciennes universités. On aura une idée assez approximative du degré de cette intellectualisation et des changements radicaux qu'elle a apportés dans l'organisation d'Oxford et de Cambridge quand j'aurai dit qu'à Oxford, près de 60 % des étudiants travaillent pour un *Honours Degree*, et que, aujourd'hui, ce sont ces étudiants qui donnent à Oxford son aspect de cité active, de labeur honnête et vigoureux. La proportion des candidats à l'*Honours Degree* est un peu moins élevée à Cambridge. Il est assez difficile d'expliquer cette différence. On ne peut certes pas l'expliquer par le fait que la proportion des étudiants résidant dans les collèges est plus forte à Oxford qu'à Cambridge, ou que la faculté des arts (philosophie et lettres) y jouit d'une meilleure réputation que celle de Cambridge, qui compense cette infériorité par la supériorité de sa faculté des sciences. En tout cas, pour l'ensemble des universités anglaises, 4027 étudiants ont, en 1929-30, pris un *Honours Degree*, et 2048 seulement se sont contentés d'un *Pass Degree*. Dans les universités écossaises, où le *Pass Degree* est beaucoup plus sérieux que dans les universités anglaises, 499 seulement ont tenu à obtenir un *Honours Degree*, contre 1571 qui se sont contentés du grade ordinaire.

Une autre preuve de l'intellectualisation des universités anglaises nous est fournie par le nombre croissant — quoique très peu élevé — des étudiants qui continuent leurs études pour obtenir le titre de *Ph. D. (Doctor in Philosophy)*, titre qui fut institué vers la fin de la guerre pour attirer les étudiants étrangers, surtout les étudiants américains. Ce titre

s'obtient après trois ans d'études et de recherches complémentaires aux années requises pour le B. A. ou le M. A., et après présentation d'une thèse originale. Malheureusement, 5 % seulement du nombre total des étudiants aspirent à ce titre. Il est vrai que les séminaires de recherches ne sont bien organisés que pour les sciences. Sur les 2100 étudiants qui, pendant l'année 1928-29, continuaient leurs études en vue de l'obtention du titre de docteur, 800 seulement appartenaient à la Faculté des Arts (150 en histoire, 120 en anglais, 110 en économie politique), le reste (1300) poursuivant des recherches scientifiques (450 en chimie, 180 en physique, etc.).

\* \* \*

A vrai dire, cette intellectualisation des vieilles universités fut le résultat *direct* de la création d'écoles nouvelles d'un type différent du type aristocratique qui leur était propre, et non pas des circonstances économiques et sociales dont l'action fut plutôt indirecte. Ce qu'il y a de paradoxal dans le développement du système éducatif anglais, c'est que ce développement commença par le haut, c'est-à-dire que des universités, inspirées des idées nouvelles, se fondèrent avant les écoles secondaires.

En 1827, quelques radicaux (Lord Brougham, J. Hume, James Mill, G. Grote, etc.) fondèrent *University College* à Londres. Ils le fondèrent pour aider les étudiants qui étaient exclus d'Oxford et de Cambridge à cause de leurs opinions religieuses et de leur situation sociale. Dans leur esprit, *University College* devait être neutre, ouvert à tous, quelle que fut leur opinion religieuse ou politique. Naturellement, leur geste provoqua une violente opposition. Pour réagir contre l'université "sans Dieu" (*Godless*), les autorités ecclésiastiques fondèrent *King's College* (en 1829) dont

l'atmosphère était nettement anglicane. Mais en 1836 — chose inouïe, inconcevable en tout autre pays —, les deux établissements fusionnèrent. University College conservait ses professeurs radicaux, mais les diplômés étaient délivrés au nom des deux collèges. C'était une première victoire remportée sur l'intransigeance religieuse. Une seconde victoire, d'ordre démocratique cette fois, fut remportée en 1850 lorsque l'Université de Londres conquit le droit de délivrer des grades académiques, à la suite d'un examen, à tout candidat, quel que fût l'endroit où il avait préparé ses examens ou fait ses études. L'Université de Londres devenait donc une institution en tous points semblable à notre jury central. En réalité, cependant, elle devenait plus que cela. Elle devenait un corps régulateur, car elle exerçait une espèce de contrôle et d'inspection indirecte sur tous les instituts, écoles supérieures et collèges, qui s'étaient multipliés dans le pays vers le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, puisque, en examinant les candidats aux grades académiques, elle jugeait si l'enseignement qu'ils avaient reçu avait été adéquat. Elle accomplissait donc cette œuvre utile d'unifier l'enseignement supérieur dans un pays où régnait le chaos. En même temps, elle rendait l'obtention du grade académique accessible à tous ceux qui ne pouvaient se payer le luxe de fréquenter Oxford et Cambridge et ouvrait les portes de l'enseignement supérieur à toutes les classes sociales. En ceci, l'Université de Londres restait fidèle aux conceptions nationales du rôle de l'université, suivant lesquelles une université n'est pas en ordre principal un corps académique chargé de donner un enseignement spécifique sous une forme déterminée, suivant un programme strict, mais une institution nationale destinée à élever le niveau général de la culture du pays. Ce qu'Oxford et Cambridge faisaient pour les classes supérieures, Londres l'entreprenait pour les couches moyennes et inférieures.

Un premier résultat de cette innovation fut la fondation de collèges plus ou moins équipés pour satisfaire aux exigences établies par l'Université de Londres pour la collation des grades académiques. Petit à petit, la plupart de ces collèges se transformèrent en universités; ce sont ces universités qu'on appelle universités de province ou universités nouvelles, ou même aussi universités-champignons (*mush-room-universities*), à cause de la rapidité avec laquelle elles se sont développées.

Ce sont les universités de Victoria à Manchester (1880), Birmingham (1900), Liverpool (1903), Leeds (1904), Sheffield (1908), Bristol (1909), Reading (1920). Il y a aussi des collèges d'université à Exeter, Nottingham, Southampton, Leicester. L'université du Pays de Galles compte quatre collèges (Cardiff, Aberystwyth, Bangor et Swansea). Aux Indes furent fondées en 1857 les universités de Bombay, Calcutta et Madras; en 1883, celle de Lahore, en 1887, celle de Allahabad. Toutes ces universités furent fondées sur le modèle de Londres, c'est-à-dire qu'elles sont en ordre principal des corps examinateurs qui contrôlent et sanctionnent l'enseignement donné dans de nombreux collèges dont l'ensemble constitue l'université.

Nous verrons tout à l'heure l'extension formidable qu'a prise l'université de Londres aujourd'hui. Pour l'instant, ce qui nous intéresse, c'est le fait que toutes ces universités nouvelles, créées surtout dans les grands centres industriels, recrutaient leurs étudiants parmi les classes sociales qu'Oxford et Cambridge répugnaient à recevoir. Elles se différenciaient aussi du fait que les étudiants n'y vivaient pas la vie de l'internat, cette vie en commun qui, dans les vieilles universités, était considérée comme le facteur fondamental de l'éducation personnelle et sociale. Dans ces universités nouvelles, il ne s'agissait pas de former des "gentlemen" mais de former des hommes de sciences, des spécialistes.

Leur programme aussi était différent : au lieu d'insister sur les langues classiques, la philosophie et l'histoire ancienne, elles s'occupaient surtout de sciences naturelles, de l'art de l'ingénieur, des langues et des littératures modernes. Ensuite, ces universités, suivant l'exemple donné par Londres, facilitèrent énormément l'accès des masses à la culture universitaire en organisant des cours par correspondance, en délivrant des certificats à des jeunes gens qui n'avaient pas suivis les cours de l'université, mais qui pouvaient prouver, au cours d'un examen, qu'ils possédaient une connaissance des matières requises. Toutes ces innovations non seulement produisirent une nouvelle classe de citoyens dans la formation académique était bien différente du type jusqu'alors en honneur, mais exercèrent une grande influence sur les vieilles universités elles-mêmes. C'est alors qu'elles se mirent à réorganiser leur constitution et leur programme d'études. C'est alors aussi qu'elles se mirent à organiser ces *university extension lectures*, ou universités populaires ouvertes dans les grandes villes industrielles et très fortement organisées (300 cours d'une durée de 5 à 25 leçons). On leur doit aussi les *Tutorial Classes*, tentative unique au monde, qui réunissent autour d'un directeur (*tutor*) librement accepté, une vingtaine d'adultes étudiant des sujets de leur choix, faisant des travaux écrits. Ces deux organismes ont certainement accru l'influence politique et intellectuelle des deux vieilles universités (1).

---

(1) Le mouvement connu sous le nom de *Tutorial Classes* est maintenant général en Angleterre, et toutes les universités revendiquent l'honneur d'y participer et d'aider la *Workers' Educational Association* (Association pour l'Instruction des Ouvriers), connue en Angleterre surtout sous les initiales W. E. A. Le mouvement fut créé en 1907, lors d'une conférence tenue à Oxford, au cours de laquelle des délégués de plus de 200 organismes ouvriers décidèrent de constituer une commission composée de sept ouvriers et de sept représentants de l'université d'Oxford et chargée d'élaborer un programme. Aujourd'hui, chaque université a sa commission spéciale, composée de la façon que je viens d'indiquer. Les étudiants, qui appartiennent à la classe ouvrière, choisissent eux-mêmes le sujet qu'ils désirent étudier, l'horaire des

Mais ce ne fut pas seulement ces créations nouvelles d'établissements de haut enseignement qui amenèrent Oxford et Cambridge à moderniser leurs institutions, mais aussi la réorganisation de l'enseignement secondaire, surtout à la suite des actes de 1902 et de 1918.

Pendant longtemps, l'enseignement secondaire officiel fut pour ainsi dire inexistant en Angleterre. Malgré certains efforts officiels, il y avait encore, en 1897, sur les 1958 écoles secondaires de garçons, en existence, plus de 1300 entreprises privées, dont 846 avaient moins de 31 élèves. L'état n'exigeait du corps enseignant aucune garantie au point de vue de leur capacité. La situation dans la plupart de ces écoles était lamentable, et la compétence des professeurs

---

cours et le professeur qui doit diriger le groupe de 24 étudiants, qui se sont mis d'accord sur un sujet et sur un horaire. Chaque cours dure deux heures : la première heure doit être consacrée à l'exposé de la question par le professeur, la seconde à la discussion par les étudiants. De plus, des travaux écrits sont remis régulièrement. Les étudiants doivent prendre l'engagement de suivre le cours pendant toute sa durée, c'est-à-dire pendant trois hivers consécutifs, à raison de 24 réunions de deux heures par hiver. Les sujets préférés sont l'histoire, l'économie politique, les sciences politiques, la psychologie et la littérature. Le droit d'inscription est de 5 shillings environ par an, ce qui est loin de couvrir les dépenses. Celles-ci sont payées par les universités elles-mêmes, le ministère de l'instruction et les autorités locales. Pendant l'année 1928-29, 677 *tutorial classes* furent organisées; elles furent suivies par 11.546 étudiants.

A côté de ces *tutorial classes*, la W. E. A. organise encore, avec l'aide des universités, des *Terminal Courses* (12 réunions de 2 heures par semaine), des *One-Year Classes* (classes d'un an, comprenant 24 réunions de deux heures par semaine), des *Week-End Schools*, et des *Summer Schools* (écoles d'été), ces dernières, qui sont itinérantes et durent des périodes variant de deux à six semaines, sont consacrées le plus souvent à l'étude de problèmes particuliers à une région. C'est ainsi que la branche de Sheffield de la W. E. A. nous fit l'honneur d'établir son école d'été à Liège en août dernier (1931) et d'y étudier les conditions artistiques, économiques et m.me... linguistiques de notre région. Ils étaient une trentaine, femmes et hommes. Plusieurs de ces ouvriers étaient déjà porteurs de distinctions universitaires. J'avais été chargé de l'organisation de ces cours. Il me fut malheureusement assez difficile de trouver des professeurs belges pouvant conférer en anglais sur des sujets aussi divers. Ceux qui me prêtèrent leurs concours furent unanimes à reconnaître le sérieux des discussions qui suivirent leur exposé, et l'aisance avec laquelle les objections ou les demandes de renseignements complémentaires furent posées. Ce n'est pas sans amertume que je dois constater que ces efforts ont passé tout à fait inaperçus à Liège !

Pendant l'année 1927-28, la W. E. A. a organisé 1916 classes pour une population de 35.700 étudiants, et 12 écoles d'été.

très médiocre. Au recensement de 1897, 57 % seulement des maîtres étaient porteurs d'un diplôme, et sur les 1958 écoles secondaires de garçons, 626 n'avaient pas un seul professeur diplômé. Les circonstances obligèrent le gouvernement à cesser de se vanter que son action était superflue dans le domaine de l'enseignement. Parmi ces circonstances, notons le succès de la concurrence continentale, surtout allemande, dans les domaines commerciaux et industriels, et les progrès électoraux des socialistes et des trades-unions qui voulaient que l'enseignement consistât en une formation plus intellectuelle que celle de "gentlemen". Le bon sens public se vit contraint de reconnaître que la culture de la volonté n'est pas tout, et de nouvelles écoles, écoles d'adultes, écoles du quatrième degré, écoles industrielles et instituts techniques s'élevèrent partout, sous les auspices des autorités municipales ou provinciales. En même temps, une classe moyenne nouvelle se mit à percer, une classe composée d'instituteurs, d'employés, de commis de magasin, de chauffeurs, de mécaniciens, de techniciens, tous ayant reçu un enseignement secondaire. Ils représentaient l'élément instruit de la masse; ils faisaient montre de connaissances positives plus étendues et d'une expérience de la vie et des affaires plus grande que celle des produits des *Publics Schools*. Ce mouvement trouva un encouragement officiel dans la présence de nombreux écossais dans les bureaux du gouvernement (1). L'Ecosse — probablement à cause de sa longue alliance avec la France — a toujours eu un système d'enseignement de tendances plus intellectuelles, plus sévères, plus cosmopolites que l'Angleterre, et ses habitants ont toujours nourris pour les choses de l'esprit un plus grand respect

---

(1) C'est un écossais, Sir William Mc Cormick (mort en 1930) qui présida longtemps l'*University Grants Committee* (Commission des allocations universitaires), où il exerça une influence éclairée et bienfaisante.

que les anglais. Comme les écoles se multipliaient sous la pression des nécessités nouvelles, le nombre des instituteurs et professeurs augmentait automatiquement, et la démocratie aidant, leur dignité croissait dans des proportions étonnantes pour un pays tel que l'Angleterre aristocratique. Ils devaient bientôt constituer une classe sociale qui pesait puissamment en faveur d'une réforme législative en matière d'enseignement. Ensuite, il y eut la guerre, qui força l'Angleterre à connaître le continent. La guerre transporta en France et en Flandre des millions de jeunes anglais qui apprirent à apprécier à leur juste valeur des conditions différentes des leurs. Cinq années de contact avec leurs alliés et leurs ennemis révélèrent aux anglais combien peu ils connaissaient les nations européennes, leur histoire, leur civilisation, leur géographie, leur politique et leur valeur. Ils eurent l'occasion de se rendre compte de leur propre infériorité intellectuelle. Ils "réalisèrent" qu'il ne suffirait plus d'avoir été capitaine ou membre d'une équipe de football à Eton ou à Oxford pour être certain de gagner la guerre, et que la seule façon de s'armer contre des désastres futurs, c'était d'augmenter leurs connaissances. Enfin, ceux qui, sortant des classes inférieures, étaient arrivés pendant la guerre à des postes de commandement, rentrèrent au pays avec le désir légitime de s'élever également dans la vie civile. Ils étaient convaincus que la seule façon d'y arriver était l'acquisition de connaissances nouvelles et leur influence ne fut pas minime.

Le résultat de toutes ces causes fut la loi de 1918, qui institua un système d'éducation nationale, complété encore par l'*Act of Consolidation* de 1921, véritable code de l'instruction publique qui tend à restreindre de plus en plus le rôle des vieilles fondations et des écoles libres, et qui consacre la démocratisation et l'intellectualisation de l'enseignement en Angleterre. Aussi, depuis la guerre, le phéno-

mène de démocratisation s'est-il encore étendu dans les vieilles universités. On y admet, sur le même pied, les deux sexes. Cambridge compte 500 femmes contre 5200 hommes. Oxford 800 femmes contre 3700 hommes. Sur 44.000 étudiants que comptent les universités anglaises, il y a 31.000 hommes et 13.000 femmes. Ensuite la *Faculty of Arts* n'est plus fréquentée que par 53% des étudiants; les autres sont inscrits dans les facultés scientifiques, à savoir 17% à la médecine, 17% aux sciences pures, 11% aux sciences techniques et à l'agriculture. Même plus : les langues anciennes sont de plus en plus délaissées. Dans ces universités qui furent longtemps les forteresses de l'humanisme classique, l'étude du grec est devenue facultative. A Oxford, on peut même devenir bachelier ès arts (Pass Degree) sans savoir ni grec, ni latin.

\* \* \*

Ce n'est pas sans amertume ni sans appréhension que d'aucuns regrettent cette intrusion de plus en plus grande de l'élément purement intellectuel dans le système éducatif anglais. Ils craignent une diminution corrélative de l'élément spirituel, de tout ce qui tendait à la formation du caractère, et un affaiblissement de ces qualités qui, dans le passé, semblent avoir fait la prospérité de la nation. L'anglais de l'avenir, distrait de l'action par les réflexions théoriques, ne risque-t-il pas de manquer de fermeté, d'esprit de décision et de capacité d'organisation sociale et politique et de sombrer, comme l'intellectuel russe trop raffiné, dans l'inaction et la simple contemplation des événements ? Déjà des réactionnaires, effrayés de l'état actuel des esprits en Angleterre, prétendent découvrir des traces de cet intellectualisme desséchant dans la politique anglaise d'après guerre; ils découvrent dans l'anglais contemporain une

disposition trop systématique à épouser le point de vue des peuples voisins, et à faire, par conséquent, des concessions rationnelles, mais pas toujours directement pratiques.

On pourrait leur répondre que leurs craintes sont vaines. La race anglaise est protégée contre un excès d'intellectualisme par ce curieux mélange d'empirisme, de pragmatisme et de romantisme auquel j'ai déjà fait allusion, et qui reste particulier à la race. L'esprit anglais persiste à procéder par compromis avec les faits et par intuition imaginative plutôt que par un raisonnement abstrait et logique. L'autre jour, à Genève, M. Chamberlain expliquait à ses collègues étonnés et amusés que la nation anglaise est une nation illogique. Il disait une vérité malheureusement incompréhensible pour tous ceux qui ignorent l'Angleterre ou qui ont oublié que les plus grandes réalisations de la nation furent l'œuvre de hardis rêveurs et non pas de patients penseurs.

Cependant, il n'en est pas moins vrai que, après l'euro-péanisation des esprits, on assiste actuellement à leur américanisation — et ce phénomène constitue un danger réel. Toutes les démocraties européennes sont influencées par la civilisation américaine dans le sens de la standardisation, mais la démocratie anglaise l'est plus que toute autre. Les anglais, illogiques tout en restant attachés aux conventions, s'assimilent les méthodes américaines avec une rapidité étonnante. Il faut bien avouer que cette américanisation explique le fait que les tendances éducatives nouvelles ne sont pas aussi favorables au développement de fortes personnalités que l'était le système éducatif antérieur. Elles inondent l'individu de faits objectifs, et produisent une efficacité uniforme et monotone d'où l'élément humain et personnel est absent.

C'est ici que, malgré les attaques dont elles sont l'objet, ressort l'importance des vieilles universités dans l'économie

de l'Angleterre; elles seules réagissent avec autorité contre le pragmatisme ambiant et maintiennent les traditions d'un humanisme pondéré et éclairé : les autres universités, au contraire, cèdent trop facilement à l'utilitarisme — et les dangers de l'américanisation sont particulièrement patents lorsqu'on examine la situation et les conditions de l'Université de Londres.

\* \* \*

Dans le cours du XIX siècle, l'université de Londres s'est étendue d'une façon phénoménale en s'adjoignant insensiblement la plupart des écoles, collèges et instituts qui, sous la poussée des nécessités économiques, s'étaient fondés dans la métropole. Aujourd'hui, l'université de Londres comprend quelque 60 institutions, et cet ensemble disparate remplit l'étranger d'étonnement. Faisons-en l'inventaire :

1) Il y a en premier lieu les deux collèges originels, *University College* et *King's College* — chacun d'eux constituant déjà une université, avec des facultés de philosophie, de sciences, de médecine, de droit; *King's College* a aussi une faculté de théologie.

2) Il y a, en second lieu, quelques instituts de recherches, tels que l'Institut de Recherches Historiques, l'Institut d'Hygiène et de Médecine tropicale, l'Institut de Recherches Lister, etc.

3) Les *Schools* de l'Université, qui s'élèvent à 36, qui constituent un panaché d'écoles aussi diverses et disparates que la *London School of Economics*, le *College of Household Science* (sciences ménagères), *The School of Oriental Studies*, *The South-Eastern Agricultural College*, à Wye, etc.

4) Le *Imperial College of Science and Technology*, à South-Kensington.

5) Les 13 Hôpitaux de Londres avec chacun leurs propres cours universitaires.

6) Le *East London College* et le *Birbeck College*.

7) Plusieurs collèges de femmes : *Bedford, Westfield, Royal Holloway College*.

8) Toute une série de séminaires pour dissidents, tels que *New and Hackney College* (Congrégationaliste), *Regent's Park College* (Baptiste), *Wesleyan College, St John's Hall* (anglican) à Highbury.

9) Le *London Day Training College* (école normale).

On comprendra aisément qu'il est assez difficile de réunir en un seul corps une soixantaine d'institution aussi différentes, d'autant plus que l'état anglais ne constitue pas en l'occurrence le lien d'union qu'il constituerait sur le continent — et que chacune des institutions a son propre corps enseignant, ses conditions particulières d'admission, son propre programme d'études, son propre budget. Une unité relative est maintenue d'abord par l'existence d'un conseil d'administration central dont la composition est assez compliquée. Ce conseil — appelé *Senate* — est composé de 52 membres censés représenter tous les intérêts particuliers : les facultés ont droit à 16 membres; l'état, à cause des subsides qu'il accorde à l'université, a droit à 4 membres; les associations médicales et légales du pays, également à 4; la Cité et le Comté de Londres, à 3; la convocation des gradués de l'université de Londres a le droit d'en nommer 16; les collèges originels, *University* et *King's College*, 4; etc. A la tête de l'université se trouve le Chancelier, qui est toujours un haut personnage et est nommé pour un an, et un Principal, à qui appartient l'autorité

effective, et qui est nommé à vie, comme les présidents des universités américaines. Ce Sénat constitue le lien d'union principal. Il y en a d'autres. Ainsi les professeurs, quelle que soit l'institution à laquelle ils appartiennent, sont groupés en huit facultés — théologie, philosophie et lettres, droit, médecine, musique, sciences naturelles, technique, économique. Ensuite, à côté des professeurs spéciaux nommés par chaque institut, les *recognized teachers* (1), il y a des professeurs généraux, c'est-à-dire enseignant dans plusieurs institutions, les *appointed teachers*, nommés, eux, par l'université. En plus de ces *recognized* et *appointed teachers* (environ 1140), il y a, dans le corps enseignant, 2300 *unrecognized teachers* (professeurs non reconnus).

L'Université de Londres compte 9150 *internal students*, c'est-à-dire 9150 étudiants suivant effectivement les cours. Mais à côté de ces *internal students*, il y a un nombre assez fort de *external students*, qui se présentent aux examens et prennent des grades académiques, sans avoir suivi les cours de l'université, ou travaillé dans ses laboratoires — car l'université de Londres persiste à être ce qu'elle était surtout à son origine, c'est-à-dire un corps examinateur. Certes l'université de Londres s'efforce de fournir des conseils et des guides à ces étudiants, pendant la préparation de leurs examens; mais il n'en reste pas moins étrange de voir une université admettre et même favoriser la non-fréquentation de ses cours (2). Non pas que je croie à la valeur formative

(1) Tel est le cas notamment dans certains hôpitaux, à l'Ecole de Musique, dans les Ecoles Normales, les instituts de recherches, les écoles polytechniques,

(2) Même à la *London School of Economics*, qui compte des professeurs aussi distingués que Westermarck, Bowley, Laski, Toynbee, Malinowski, le nombre des étudiants qui font des recherches est excessivement réduit. Pendant l'année 1928-29, 2577 étudiants y ont été inscrits, 1720 étaient des "part time students", et 179 seulement étaient occupés à des recherches (voir à ce sujet Abraham Flexner : *Universities*, Oxford, 1931).

Beaucoup de ces étudiants sont des "evening students" (étudiants qui ne fréquentent que les cours du soir). Même plus : le Birbeck College est composé exclusivement de "evening students".

de cours conférences débités ex cathedra, devant deux ou trois cents étudiants. Certes, il y a des hommes qui réussiront toujours, quel que soit le moyen dont ils disposent, à inspirer à leurs élèves l'enthousiasme de l'étude ou l'art de la généralisation. Ils éveillent dans l'esprit de leurs étudiants le désir ardent de résoudre des questions troublantes et les animent du courage de les résoudre. Mais avouons que ces résultats sont rares; non seulement parce que les professeurs capables de créer cette atmosphère ne se rencontrent pas souvent, mais aussi parce que, seuls, les étudiants bien doués, sont capables de profiter de cours donnés de cette façon. La plupart des cours débités peuvent être étudiés à domicile, dans un traité souvent supérieur à l'enseignement d'un professeur, qui s'est contenté lui-même d'aller puiser dans plusieurs traités la matière de son cours, et dont la seule originalité est le ton ennuyeux sur lequel il débite ses emprunts. — Par conséquent, les "étudiants externes", comme s'appellent à Londres ceux qui ne suivent pas les cours, ne perdraient pas grand chose si les matières de l'examen était uniquement enseignées de cette façon. Mais l'enseignement universitaire consiste en autre chose. Il consiste surtout dans les rapports directs entre maître et élèves; je dirai même il consiste uniquement en de tels rapports. Qui oserait nier que l'enseignement qui repose sur une amitié personnelle entre maître et étudiants est cent fois plus fécond que celui qui consiste dans l'audition d'un monsieur qui parle pendant deux ou trois heures, du haut d'une chaire, pendant une session, et dont les traits, dans l'obscurité d'une salle de conférences, sont à peine perceptibles ?

L'université se doit, vu son organisation actuelle et les nécessités de la vie économique, d'exiger des connaissances précises de la part de ceux à qui elle délivre des diplômes. Mais ce n'est pas cette obligation qui justifie l'existence

d'une université. Ces connaissances professionnelles peuvent souvent être acquises sans son intervention (1). Elle a une mission plus impérieuse à remplir. Cette mission réside dans la création de l'esprit académique, c'est-à-dire dans cette aptitude à convertir les faits en vérités, quelque soit le domaine dont ils relèvent. Cette aptitude exige des qualités fondamentales que seule une discipline universitaire bien comprise peut donner. Pour y parvenir, l'étudiant doit être plongé dans une atmosphère de tradition intellectuelle basée sur une tolérance absolue, sur une indifférence complète envers les opinions ou même les convictions particulières. Il doit avant tout apprendre qu'il n'a pas nécessairement raison parce qu'il est théiste ou athée, agnostique ou mystique, socialiste ou conservateur. Une université ne doit pas connaître de dogmes, philosophiques ou politiques, ni se soucier des conséquences des vérités qu'elle croit découvrir. Elle ne doit aspirer qu'à inculquer des habitudes de penser qui incitent l'étudiant, de façon impératives, à examiner et à découvrir la signification des faits sous l'angle philosophique. La mission qui lui est particulière est, non pas de transformer les étudiants en des Robots intellectuels, mais d'en faire des esprits curieux, réceptifs, sages, modérés et tolérants, capables de filtrer tous les problèmes à travers le doute philosophique.

Si telle est réellement la mission d'une université, celle de Londres en accordant des diplômes à des étudiants externes, faillit à son devoir; elle s'américanise, puisque les connaissances acquises semblent être le point capital de ses préoccupations. La période universitaire doit être une période d'excitation intellectuelle suffisamment forte

---

(1) Beaucoup d'étudiants d'Oxford et de Cambridge — en somme tous les *passmen* — ne commencent leur spécialisation qu'après avoir quitté l'université. Ils vont se spécialiser chez un avoué, dans les affaires, dans un *Inn of Court*, ou à l'hôpital. A l'université ils ont appris à avoir du caractère, et à devenir des hommes.

pour éveiller chez l'étudiant des habitudes de penser, un amour de la vérité que la vie professionnelle ne parviendra pas à éteindre. Pour créer cette excitation intellectuelle, il faut d'abord qu'il existe un rapport étroit entre maître et étudiants, et ensuite des rapports fréquents entre étudiants.

Naturellement il faut que le professeur possède des qualités aptes à remplir un sujet de sa personnalité, à pénétrer dans les sentiers battus en donnant l'impression de la nouveauté et de la fraîcheur, qu'il soit un casuiste dans la bonne acception du mot, assoiffé de connaissances nouvelles, et animé d'une grande affection pour ses étudiants. Qu'importe si les vues qu'il exprime sont considérées par certains comme dangereuses, par d'autres comme manquant de sens pratique, par d'autres encore comme saugrenues. Plus l'université comptera de tels hommes, mieux elle remplira son rôle, quelle que soit la splendeur de ses bâtiments, la richesse de ses bibliothèques, le nombre de ses étudiants, l'équipement de ses laboratoires. Mais il faut aussi que l'université facilite les rapports intellectuels des étudiants entre eux. Elle doit être riche en *debating societies*, réunions d'étudiants discutant passionnément des questions intellectuelles.

Aussi, les vieilles Universités d'Oxford et de Cambridge avec leurs innovations contemporaines, restent-elles l'idéal de l'enseignement universitaire. Nombreux sont, chez elles, ces professeurs humanistes dont la spécialisation n'a pas tué la culture générale et l'intérêt dans le présent, qui profitent d'une étude sur Cléon et les partis politiques à Athènes pour se moquer des gouvernements de coalition, qui se servent de la République de Platon pour soumettre à un examen critique les théories du libéralisme anglais, qui quittent momentanément leurs chaires pour jouer un rôle actif à la Sociétés des Nations, ou qui candidement, se mettent à étudier les théories soviétiques avec autant de probité

scientifique qu'ils mettraient à étudier les théories de J.-J. Rousseau. Quoi, au monde, peut remplacer les discussions que l'étudiant peut avoir avec ces hommes extraordinaires, que le monde politique n'atteint pas, qui ne ressentent aucun respect pour l'homme pratique millionnaire ou pour les conventions confortables établies par ceux qui détiennent le pouvoir.

Nombreuses sont aussi les *debating societies* et les occasions de discuter dans les vieilles universités, où la vie en commun dans les *colleges*, dans les "résidence halls" assure le contact entre les étudiants. A Oxford notamment, il existe un cercle très luxueux, l'*Union*, où la cotisation est de £ 4 par an; il est pourvu d'une belle bibliothèque, d'une salle de périodiques, et, tous les jeudis, il s'y livre une joute oratoire, un débat conduit suivant toutes les règles parlementaires, avec vote final, sur une question brûlante de l'heure. C'est là que tant d'hommes célèbres dans la vie du pays ont fait leurs premières armes. La façon dont est conduit le débat, l'esprit de tolérance et de respect pour l'opinion de l'adversaire, la tenue parfaite des tenants de l'un ou l'autre parti seraient d'excellentes leçons pour nos étudiants, dont la formation universitaire restera incomplète aussi longtemps qu'ils vivront des vies isolées.

La possibilité des études "extra-murales" constitue donc un premier défaut des universités nouvelles, surtout de l'Université de Londres. Un autre défaut, qu'on pourrait également appeler américanisation, c'est le caractère de plus en plus professionnel qu'elles revêtent. C'est d'ailleurs un phénomène qu'on remarque un peu partout et contre lequel Oxford et Cambridge ont jusqu'à présent lutté victorieusement. De multiples professions qui, il y a cinquante ans, n'avaient jamais eu de rapport avec l'université, se recrutent maintenant dans la population universitaire — au point que, aujourd'hui, presque toutes les professions

demandent accès et consécration aux examens et aux grades universitaires. Aussi, la plupart des étudiants en sont-ils venus à considérer le diplôme comme un certificat d'aptitude professionnelle et comme la seule justification de leurs études; ils s'efforcent d'assister au moins de cours possible, de se présenter aux examens le plus vite possible, et avec un minimum de maturité scientifique. Les universités se peuplent de plus en plus, et cette population exagérée conduit à un système d'enseignement mécanique, dont le niveau tend à s'abaisser en fonction du nombre des étudiants, et menace de créer dans le pays un prolétariat intellectuel dangereux. Cette question de la population "optima" d'une université occupe beaucoup les esprits anglais — bien que comparée aux autres pays, elle soit loin d'avoir atteint une proportion dangereuse (1). Mais le caractère purement professionnel de certains cours dans les universités de province rencontre des oppositions qui s'expriment de façon de plus en plus pressante. Il y a notamment toutes ces écoles commerciales annexées aux universités, à tendance purement professionnelle. Manchester donne des certificats pour la technologie de la photographie (après deux ans d'études), pour l'administration industrielle (2 ans). Birmingham accorde des diplômes de licencié en brasserie (3 ans). Bristol donne le diplôme de bachelier en sciences domestiques; Leeds, en teinturerie et chimie des couleurs; Sheffield, en technologie du verre. Il y a aussi à Londres des choses aussi absurdes qu'un diplôme universitaire de bibliothécaire. *University College* a même une école de journalisme !

Oxford et Cambridge ont su résister à ces tendances

---

(1) En Ecosse, on compte 1 étudiant sur 455 habitants (total 11.000 étudiants).  
Dans le Pays de Galles, on compte 1 étudiant sur 1000 habitants (total 2660 étudiants).  
En Angleterre, on compte 1 étudiant sur 1150 habitants (total 31.000 étudiants).  
En Allemagne, on compte 1 étudiant sur 690 habitants.  
Aux Etats-Unis, on compte 1 étudiant sur 125 habitants.

américaines. Elles se sont contentées d'établir des écoles de pédagogie, qui ne sont guère considérées.

\* \* \*

Il y a donc des différences très marquées entre les Universités d'Oxford et de Cambridge d'une part et les universités nouvelles d'autre part. J'en ai déjà mentionné quelques-unes, notamment le caractère fédéral des vieilles universités qui comprennent une vingtaine de *colleges* qui constituent non seulement des unités de résidence, mais aussi des unités d'enseignement, puisque chaque collège possède des *fellows* et *tutors* qui donnent aux étudiants une instruction personnelle. Il y a donc dans ces universités des rapports plus étroits entre maîtres et élèves et entre étudiants entre eux que dans les universités nouvelles. J'ai aussi dit qu'elles étaient plus conservatrices et plus aristocratiques et ne cédaient pas aussi rapidement aux exigences du monde des affaires. Leur fréquentation coûte aussi une vingtaine de milliers de francs de plus par an. L'esprit de corps y est aussi plus vivace. Mais tout cela ne les empêche pas d'être de véritables communautés démocratiques — en ce sens que ceux appelés à exercer une autorité administrative doivent être soumis à l'élection. A Oxford, deux assemblées dirigent l'Université : la *Convocation* composée théoriquement de tous ceux qui ont reçu le diplôme de M. A. (maîtres ès arts) à l'université, et pratiquement des quelque cinq cents M. A. qui y séjournent encore; et le *Hebdomadal Council* (Conseil hebdomadaire comprenant les directeurs des collèges et les délégués de la *Convocation*). C'est la Convocation qui élit le chancelier de l'université, c'est toujours un haut personnage, plutôt honorifique. L'autorité effective est exercée par un vice-chancelier choisi par le chancelier parmi les chefs des collèges, généralement par rang d'ancienneté. Théoriquement, il ne doit

rester qu'un an en fonction, mais pratiquement il y reste quatre ans. A Cambridge, la Convocation s'appelle *Senate*, et le vice-chancelier y est élu par le *Senate* tout entier. Le *Hebdomadal Council* s'y appelle le *Council*; ses membres sont élus par le *Senate*. Dans l'une comme dans l'autre université, c'est le Conseil (*Council*) qui délivre les diplômes, nomme les professeurs, organise les cours et les examens après avoir pris l'avis des facultés compétentes et du *General Board of Faculties*, commission générale des facultés, composée du vice-chancelier et de certains représentants des Facultés. Toutes les questions importantes sont donc examinées tour à tour par a) les facultés; b) le *General Board of Faculties*; c) le Conseil (*Council*) et d) la *Convocation* ou *Senate*. A côté du vice-chancelier, il y a encore deux *proctors* (procurateurs), chargés du maintien de la discipline.

Dans les universités nouvelles au contraire, le vice-chancelier n'est rien d'autre qu'un administrateur salarié, et, comme dans les universités américaines, est nommé à vie. Il est aidé par deux conseils : un " sénat ", composé des professeurs et de quelques représentants des autorités locales, et s'occupant des questions purement académiques; et un " conseil ", composé des représentants du corps professoral et de quelques personnes choisies en dehors de l'université et qui s'occupe uniquement des questions administratives et financières.

Enfin, ce qui est aussi susceptible d'assurer le prestige d'Oxford et de Cambridge, c'est l'existence de bibliothèques d'une richesse incroyable et d'admirables maisons d'édition dépendant directement des universités.

Tout le monde connaît la *Bodleian Library* à Oxford et la *University Library* de Cambridge. Ces deux bibliothèques jouissent du privilège qu'elles partagent avec les bibliothèques nationales de Galles, d'Ecosse et du British Museum, de

recevoir gratuitement un exemplaire de tout livre publié en Grande-Bretagne.

Une des gloires d'Oxford et de Cambridge est l'existence de la *Clarendon Press* (fondée en 1468), et de la *Cambridge University Press* (fondée en 1521). Elles ont pu éditer des ouvrages dont la valeur " commerciale " est nulle, grâce au monopole qu'elles partagent avec le *King's Printer* (imprimeur officiel) d'imprimer la Bible et le *Book of Common Prayer* — monopole qui, aujourd'hui, ne représente plus ce qu'il représentait jadis à une époque où la foi religieuse était très vive dans le pays. En dehors de ce monopole, ces maisons d'édition ne jouissent d'aucun privilège ni subside, si ce n'est Cambridge à qui le Trésor alloue une subvention de £ 500 par an, en compensation du privilège dont elle jouissait jadis d'imprimer les almanachs. Et cependant, elles ont publiés des œuvres d'une valeur inestimable. La Clarendon Press s'est surtout distinguée dans la publication de dictionnaires et de textes linguistiques et classiques et d'ouvrages théologiques — comme le *New English Dictionary*, le *Great Greek Lexicon*, le *Dictionary of National Biography*. La Cambridge University Press s'est spécialisée dans les ouvrages encyclopédiques et les publications scientifiques.

\* \* \*

Quant au corps professoral, il peut se diviser en quatre classes : a) Les professeurs — dont le nombre est d'environ 750 pour l'ensemble des universités. Leur appointement varie quelque peu d'université à université. En moyenne, il s'élève à £ 1100 par an, ce qui — en tenant compte du coût très élevé de la vie anglaise — représente un traitement qui n'est pas de beaucoup supérieur à celui d'un professeur dans une université belge.

b) Les chargés de cours (*readers, assistant-professors, independent lecturers*). Ils sont environ 315 et jouissent d'un appointement moyen de £ 630.

c) Les *Lecturers* — qui sont un millier et reçoivent un traitement moyen de £ 460.

d) Enfin les *Assistant Lecturers et Demonstrators in Laboratories* qui sont environ 800 et reçoivent en moyenne £ 310 par an.

Les professeurs ne jouissent pas de l'éméritat; ils sont pensionnés à l'âge de soixante-cinq ans. Le fonds de pension est constitué par les contributions personnelles des professeurs (5 % du traitement) et des contributions de l'université (10 % du traitement).

\* \* \*

Des conclusions s'imposent. Je veux, cependant, me limiter à une seule observation, très brève. La plupart des désastres que le monde a vécus ont été causés soit par l'homme qui se dit pratique, soit par le spécialiste; tous deux généralement se distinguent par un manque de culture générale et de compréhension humaine. Ils nous menacent aujourd'hui plus que jamais. Il appartient aux universités de leur tenir tête. Oxford et Cambridge ont résisté et aux uns et aux autres. On oublie trop souvent de leur en être reconnaissant.

V. BOHET.

## A propos du surmenage

Tout le monde a pu lire, au cours de ces dernières années, de nombreux articles de journaux ou de revues sur le fameux problème du " surmenage ". Notre savant collègue, M. A. Gravis, qui, bien avant la guerre déjà, avait pris la question très à cœur, a publié récemment dans la série des documents édités par l'Association médico-pédagogique liégeoise (Imp. Vaillant-Carmanne) le résultat du dépouillement auquel il s'est livré sur cette abondante matière. Le fascicule I (mai 1930) est intitulé *Enquête sur la surcharge des programmes et le surmenage scolaire*; le fascicule IV (mars 1931) sous le titre *Persévérons !* donne les résultats actuels de l'enquête.

Nous profitons de cette occasion pour rendre hommage à l'extraordinaire persévérance et au dévouement désintéressé de celui qui incarne vraiment ce vaste mouvement d'opinion. Ce n'est pas un mince résultat que d'avoir réussi à intéresser le grand public, indifférent par définition à tout ce qui est sérieux ou élevé, à cette grave question de la réforme de l'enseignement. Et, pendant que la Commission du surmenage élabore, dans un silence éminemment favorable à ses prochaines funérailles, le procès-verbal de ses travaux, il nous sera permis de dire ici quelques mots au sujet de l'enquête instituée et des directives d'avenir envisagées.

Sur le fond du problème — l'existence d'un surmenage dans les établissements d'enseignement moyen — il semble qu'il y ait à peu près unanimité, aussi bien en Belgique qu'à l'étranger. Cette observation est importante car elle tend à établir l'existence de causes et de responsabilités infiniment

plus graves que celles qu'on assigne d'ordinaire à ce phénomène. Ce surmenage pourrait être la rançon d'une conception de l'enseignement et d'un état de civilisation à un moment déterminé. Nous allons y revenir dans un instant.

Cependant, quelque impressionnant que soit le faisceau des témoignages concluant à la réalité du surmenage, il semble qu'une distinction majeure doive être faite. Pour les élèves appliqués et consciencieux, constituant à peine le tiers d'une population scolaire, le surmenage est un fait d'observation indiscutable. Mais il n'en est pas de même pour les autres : jamais au contraire, le travail de l'école et surtout celui qui doit se faire à domicile n'a pesé d'un poids plus léger sur la tête de la majorité des enfants du sexe masculin tout au moins. Les distractions et les sports ont, de très loin, pris la première place : c'est, depuis douze ans, un courant irrésistible. Il demeure par conséquent entendu que la question du surmenage se pose seulement pour une catégorie d'enfants, la plus intéressante sans doute, mais non la plus nombreuse.

On semble être d'accord pour assigner à la surcharge des programmes le rôle de cause majeure de ce surmenage. Il y a, dit-on, dans l'enseignement moyen trop d'heures de cours, sinon trop de cours. Il est de fait que 32 à 34 heures de présence par semaine à l'athénée ou au collège, pour des enfants de 15 ou 16 ans, paraît réellement excessif. Tous les médecins l'ont déclaré, tous les professeurs l'ont reconnu. Aussi parle-t-on de réduire ce total à 26 ou 28 heures en invoquant l'exemple des programmes français. Sur ce point, il conviendrait peut-être de se demander si le surmenage va pouvoir ainsi disparaître, car en France, avant la réforme de 1930, les horaires des lycées ne dépassaient jamais 26 h. 1/2 de cours et cependant tout le monde y dénonçait un surmenage excessif !

Comme il est impossible de toucher aux horaires sans

atteindre les cours eux-mêmes toute réduction de ceux-là revient à soulever la question de l'importance relative de ceux-ci. Et alors se dresse l'épineux problème des humanités. Tout le monde semble admettre — et c'est fort heureux — que l'enseignement moyen doit former des esprits et non bourrer des têtes; que ce qui importe n'est pas la quantité ou la variété des choses enseignées mais la valeur éducative pour le jugement des diverses matières. Mais, en fait, qui oserait aller jusqu'au bout du raisonnement ? Qui s'aviserait de faire supprimer tout ce qui ne concourt pas à ce but ? Si ce qui importe en mathématiques c'est la méthode, le raisonnement déductif notamment, pourquoi accabler d'un tel luxe de détails les élèves de la section latine-grecque ? Si ce qui importe en sciences naturelles, en physique, en chimie, c'est l'esprit d'observation et de contrôle, pourquoi en arrive-t-on à ces nomenclatures, à ces classifications, à ces tableaux de formules qui, quoiqu'on en dise, règnent encore en maîtres dans l'enseignement moyen. Si ce qui importe en histoire c'est d'acquérir l'esprit critique, de faire effort de compréhension humaine, d'étudier l'évolution des civilisations, autant dire que c'est le contraire de ce qu'on fait la plupart du temps. Et l'on doit se demander à quoi sert l'étude d'une, de deux, voire même de trois langues vivantes, puisqu'il demeure entendu que l'on n'apprend pas l'allemand ou l'anglais comme le latin ou comme sa langue maternelle ? Ici le but utilitaire est délibérément poursuivi (sinon exclusivement dans l'étude de la première langue germanique, du moins dans celle des autres), et il ne pourrait en être autrement.

Car, pourquoi le dissimuler, nous n'en sommes plus à une conception purement désintéressée des études moyennes. La création d'une section moderne, même celle d'une section latine-scientifique, la transformation subie depuis un siècle par le programme des " humanités latines-grecques " ont

été autant de manifestations d'un esprit nouveau dont le progrès a été parallèle en histoire à celui de la démocratie et du nationalisme. Seulement, si les exigences de cette conception ont amené l'introduction de matières nouvelles, celles-ci se sont simplement surajoutées aux anciennes et ne les ont ni remplacées, ni même sérieusement réduites. Et les progrès scientifiques surprenants du dernier quart de siècle se sont traduits dans le domaine de l'enseignement par l'embouteillage des matières. Il est évidemment très aisé de qualifier d'intru tout nouveau venu, mais il n'en est pas moins vrai qu'on est arrivé à une situation inextricable qui n'est que la rançon de notre état de civilisation.

Et alors, que va-t-on faire ? Une solution qui semble compter beaucoup d'adeptes est celle de l'amputation d'une partie du programme dit littéraire pour pouvoir maintenir l'intégralité du programme scientifique. D'après les bruits qui courent, c'est le grec qui sera la première victime. La commission du surmenage a récemment admis — non sans résistance — la suppression du grec en 5<sup>e</sup> latine, prélude d'une future transformation qui rendrait l'étude du grec facultative. Le gouvernement suivra-t-il la commission ? S'il entrait dans cette voie, le problème du surmenage serait loin d'être résolu — sur le papier s'entend — car une seule section sur trois, et provisoirement une seule année sur six, pourrait récupérer quelques heures. Aussi faudra-t-il s'orienter vers une solution plus vaste.

M. Gravis a le grand mérite de proposer une formule qu'on trouvera développée dans le premier fascicule de l'enquête (p. 82). Elle constitue une excellente base de discussion que nous n'entreprendrons pas d'examiner ici. M. Dory en a présenté une autre tout récemment qui comporte notamment la création de 3 rhétoriques supérieures de spécialisation (fasc. IV, pp. 31-32). Nous avons sous les yeux les horaires édictés pour les lycées par la loi française

du 30 avril 1931 (*Journal Officiel* du 7 mai 1931) : les cours seront de 20 à 25 heures par semaine, avec congé complet le jeudi; les programmes de 1925 sont sensiblement allégés, mais rien n'est effectivement supprimé. Moyennant révision du temps à consacrer à l'étude d'une langue vivante dans les classes supérieures, on ne voit pas pourquoi on ne pourrait tenter la même expérience chez nous.

Mais la surcharge des programmes et l'extension des horaires ne constituent pas les seules causes du surmenage dénoncé. Il resterait encore à résoudre la question des tâches à domicile que l'on propose d'alléger ou de rendre facultatives. Théoriquement, cette innovation paraît grave car dans une conception rationnelle de l'enseignement, l'effort individuel de l'enfant, son travail strictement personnel, sont choses essentielles. Il ne semble donc pas désirable de supprimer les devoirs à domicile. Malheureusement il paraît établi que les trois quarts au moins des enfants se bornent à reproduire le travail d'un condisciple studieux et transforment ainsi leur devoir écrit en une simple copie. Dans ces conditions, le but n'est plus atteint et la moralité en souffre. Peut-être une organisation sérieuse des "travaux dirigés", dont on devrait une bonne fois expliquer clairement aux professeurs les variétés du mécanisme, apporterait-elle une solution. Quant aux leçons, nul remède ne semble efficace pour en abrégier la durée, car tel met un quart d'heure à apprendre un chapitre qu'un autre mettra deux heures à ne pas savoir. Quant au fameux "apprendre à apprendre", c'est une formule merveilleuse qu'il est bien difficile d'inculquer à des enfants puisque la plupart des hommes ne la comprennent pas. Ce qui ne veut pas dire qu'il ne faille rien faire pour cela, mais seulement que c'est là toute une révolution à introduire dans le monde de l'enseignement (1).

---

(1) Nous écartons, faute de loisir et de place, bien d'autres questions nullement accessoires, et notamment celle des manuels. Voilà un domaine où un sérieux coup de balai devrait être donné, notamment pour l'enseignement de l'histoire.

La conséquence du surmenage dénoncé est qu'à l'âge de 17 ou de 18 ans, les étudiants qui se présentent à l'université ne sont nullement préparés aux études supérieures. Nous n'entrerons pas ici dans ce domaine — trop riche, hélas — d'observations. On a été jusqu'à dire qu'ils ne savent à peu près rien et c'est vrai pour la majorité d'entre eux. Ils sont les victimes, beaucoup plus que les responsables, de l'état de chose existant. Quel est le coupable ?

C'est à cette question, grave entre toutes, que M. Gravis, avec sa netteté habituelle, apporte une réponse sévère qui ne peut nous laisser indifférent : " Les responsables ? Ce ne sont pas les instituteurs, ni les professeurs de l'enseignement moyen ; ce sont les universités ! C'est à celles-ci, en effet, que la loi a confié la mission de former les professeurs d'athénée et de collège et par suite ceux des Ecoles normales. On peut dire que d'une façon générale les universités ne remplissent pas cette mission. Plusieurs de nos Facultés se refusent même absolument à s'occuper de méthodologie et à organiser les examens préparatoires au professorat de l'enseignement moyen " (fasc. I, p. 24).

Il importe de faire une observation préalable. Ni les horaires, ni les programmes de l'enseignement moyen ne dépendent des Facultés. Celles-ci ne peuvent être tenues responsables que de la formation scientifique et pédagogique de ceux qui sont chargés d'appliquer ces programmes. Or, il faut convenir que si ceux-ci n'apprennent rien à leurs élèves, ces derniers ne peuvent être surmenés. En d'autres termes, le surmenage est une chose, la qualité de l'enseignement donné en est une autre, d'ailleurs fort importante. C'est de celle-ci seulement qu'il convient de s'occuper en ce moment.

Les enfants de 12 à 18 ans recevraient donc un enseignement de maîtres souvent " impréparés " à cette tâche. Tel est le grand grief que l'on fait aux Facultés des Sciences

et de Philosophie et Lettres. Tel quel, il nous paraît assez justifié par ce que nous savons de l'organisation universitaire, mais il importe de se rendre un compte exact de son importance réelle et des possibilités d'y remédier.

Tout d'abord les enfants qui arrivent sur les bancs du collège ou de l'athénée sont-ils préparés à recevoir un enseignement à base de latin ou de mathématiques ? En d'autres termes ont-ils acquis à l'école primaire les notions fondamentales d'arithmétique, de grammaire et d'orthographe que jadis on possédait à fond avant l'âge de 12 ans ? Nous laissons à d'autres le soin d'y répondre (voyez notamment les observations de MM. Cnudde et Rousseau, fasc. I, p. 26). En fait la faillite de l'instruction primaire est tellement avérée, qu'on semble en prendre son parti !! Mais comment voudrait-on que l'enfant déclînât *rosa* s'il ne sait pas reconnaître le complément direct ou abordât avec fruit l'étude des mathématiques s'il ne sait pas sa table de multiplication ? En revanche, il aura entendu parler d'un tas de choses qu'il n'aura pas comprises et même il aura étudié les " noms de douze plantes marines " ! Nous craignons que M. Gravis n'ait un peu trop sous-estimé l'importance de cette " crise de l'enseignement primaire ". Car les conséquences s'en font sentir jusque sur les bancs de l'université.

Ce point écarté, venons-en à la question de la préparation pédagogique des futurs professeurs d'enseignement moyen.

Depuis 1890, il est vrai, les universités n'ont rien fait pour cette préparation, dont le législateur ne s'était d'ailleurs pas soucié (1). Tout récemment, on a créé les instituts de

(1) La Faculté confère simplement la *licentia docendi* après audition d'une leçon donnée par le récipiendaire devant trois professeurs et parfois quelques condisciples, mais censée s'adresser à des enfants de 15 ou 16 ans ! Depuis quatre ans, nous avons assisté une douzaine de fois à cette cérémonie ridicule, mais pas une seule fois nous n'avons entendu une leçon — ou plutôt une conférence — simplement bonne et la majorité des récipiendaires semblaient n'avoir aucune espèce de vocation pour la carrière où ils pouvaient entrer dès le lendemain. Trois fois même, nous avons dû refuser la *licentia docendi*, c'est-à-dire ajourner le récipiendaire, porteur d'un diplôme de docteur, pour une leçon vraiment exécrationnelle.

pédagogie. Mais, comme l'a parfaitement remarqué M. Gravis, ce ne sont que des laboratoires de recherches sur la psychologie et la physiologie de l'enfant et non de véritables écoles normales supérieures (1). Enfin la loi en distinguant le grade de licencié (ou de docteur) de celui d'agrégé de l'enseignement moyen, qui seul confère le droit d'enseigner, a consacré une réforme théorique qui doit s'accompagner de l'organisation — actuellement en cours — d'exercices de méthodologie, de leçons à donner dans un établissement moyen, bref d'une sorte de stage.

Nous sommes de ceux qui pensent qu'il y a là un progrès, encore qu'on puisse critiquer plusieurs des dispositions nouvelles. Pourtant tout cela apparaît fort insuffisant à ceux qui réclament un stage assez prolongé (6 mois, un an). Nous croyons que l'expérience mérite d'être tentée.

Toutefois, nous estimons que ceux qui en attendent des merveilles vont au devant d'une déception certaine. Le seul résultat probable sera d'écarter de la carrière professorale ceux qui n'ont vraiment aucune disposition pédagogique. Encore ne sera-ce qu'à la condition de se montrer sévère, ou, pour mieux dire, conscient du but poursuivi. Pour le reste, nous ne croyons pas aux vertus d'une formation *technique* rapide dans ce domaine. L'enseignement suppose trois choses : d'abord un certain don, qualité native, qui permet de s'exprimer clairement, de se mettre à la portée d'un auditoire, etc.; ensuite une vertu : l'amour de son métier qui suppose dévouement et abnégation; enfin et surtout l'expérience qui ne s'acquiert pas en quelques semaines mais en plusieurs années.

Sans doute est-il désirable que cette expérience ne s'acquière

---

(1) Tout le monde s'accorde à déplorer la suppression des Ecoles normales des Humanités en 1890, mais personne n'a pu nous apprendre en quoi consistait leur méthodologie pratique. Il paraît même qu'elles étaient dépourvues d'exercices d'enseignement pratique ! Alors ?

pas au détriment des élèves, mais on ne peut tout de même pas nier que le facteur temps ne soit essentiel. D'ailleurs, c'est ce que reconnaît un homme particulièrement qualifié, M. Bovy, préfet honoraire d'athénée, lorsqu'il écrit : " on apprend à enseigner comme on apprend à forger, c'est-à-dire par la pratique " (fasc. I, p. 83). Aussi ne pouvons-nous estimer raisonnable la déclaration de notre collègue Van Divoet, à la Chambre des Représentants : " Ces professeurs de l'enseignement moyen doivent avoir achevé leur formation (pédagogique) au sortir de l'université " (*Ibidem*, p. 85) ! Cela n'est au pouvoir de personne.

En fait, les Facultés s'efforcent de faire des " docteurs ", de leurs étudiants. C'est tout de même quelque chose. On leur reproche de n'en pas faire des " professeurs ". Il y a du vrai dans cette manière de voir. Mais pas plus que le docteur en droit, au sortir de l'université, n'est capable en général de résoudre n'importe quel *casus*, pas plus que le docteur en médecine, frais émoulu de la Faculté, ne pourrait avoir la prétention de connaître à fond son " métier ", pas davantage le docteur en philosophie et lettres — ou en sciences — ne peut être mis en demeure de faire montre d'un savoir pédagogique approfondi, dans la pratique naturellement. Cela n'empêchera pas de faire effort pour améliorer son savoir, de travailler à diminuer son " impréparation ". Et même, le premier moment d'humeur passé, nous sommes convaincu que les Facultés s'appliqueront à leur tâche nouvelle et contribueront, dans la mesure de leurs moyens, au triomphe de la cause que défend avec tant d'énergie l'ancien recteur de notre université.

Paul HARSIN.

## Chronique

---

### Inauguration du Mémorial Émile Bertrand



1872-1929

Dès le lendemain de l'assassinat d'Émile Bertrand, le journal étudiant *Liège-Universitaire* prenait l'initiative d'une souscription en vue d'ériger un mémorial au regretté professeur. Au début de janvier 1930, un comité, placé sous la présidence d'honneur de M. J. Duesberg, Recteur de l'Université, sous la présidence effective de M. Dehalu, Administrateur-Inspecteur de l'Université, et comprenant des professeurs, des assistants et des étudiants, lançait un appel au public. Cet appel fut entendu au delà des espérances. Le 6 janvier 1931 eut lieu l'inauguration du mémorial, dû au talent du sculpteur M. Georges Petit, dans le grand auditoire de l'Institut de Physique, en présence de Madame Émile

Bertrand, de Mesdemoiselles Bertrand et Hostelet, de M. le Pro-Recteur Prost, remplaçant le Recteur en mission à l'étranger, de nombreux professeurs, étudiants et amis du disparu. Cérémonie toute simple comme l'eût aimée Emile Bertrand. Après un discours de M. Dehalu, président du Comité et quelques mots de M. le Pro-Recteur, les assistants défilèrent devant le mémorial.

Madame Bertrand a bien voulu autoriser le Comité à placer une réplique du mémorial sur la tombe d'Emile Bertrand, au cimetière de Robermont. D'autre part, des médailles, réduction de mémorial, ont été distribuées aux souscripteurs. Ainsi seront conservés les traits d'un homme dont la vie fut toute de travail et de dévouement.

#### Discours de M. Dehalu, Président du Comité

Monsieur le Pro-Recteur,  
Madame,  
Mademoiselle,  
Messieurs les étudiants,  
Messieurs,

Une pieuse pensée nous réunit aujourd'hui dans cette salle pour rendre un suprême hommage à la mémoire du Maître regretté, victime du sort le plus cruel.

Vous connaissez l'horrible tragédie : un homme estimé de tous pour sa bienveillance et son altruisme, un maître aimé et respecté de ses élèves, un père, orgueil d'une famille, entouré des soins les plus affectueux d'une épouse tendrement aimée d'une jeune fille qui faisait la joie et l'espoir de son foyer, est lâchement assassiné par un de ceux qu'il avait comblé de ses bienfaits.

Le 24 octobre 1929, le professeur Emile Bertrand, son cours achevé, rentrait paisiblement chez lui, vers une heure de l'après-midi, lorsqu'il fut assailli à deux pas de sa demeure par un étudiant d'origine russe. La scène se déroula avec une telle soudaineté que nulle intervention ne fut possible. Deux balles tirées à bout portant et notre infortuné collègue tombait foudroyé pour ne

plus se relever, tandis que s'enfuyait son misérable agresseur. Il fut arrêté peu après et la justice a rendu son verdict. Ce crime est l'acte d'un déséquilibré, d'un dément.

Que le silence se fasse sur son nom : pour l'honneur de notre jeunesse estudiantine, belge ou étrangère, il vaut mieux, il importe même que ce crime abominable soit le geste inconscient d'un fou.

Mais cet acte, d'où qu'il vienne, ne peut nous empêcher d'en mesurer les terribles et immédiates conséquences : une famille ruinée et plongée dans l'affliction, l'Université privée d'un maître éminent.

Bertrand était avant tout professeur. Il avait cependant le goût inné des spéculations profondes et les principes sur lesquels repose l'édifice de la mécanique rationnelle, furent longtemps l'objet de ses préoccupations favorites.

L'ouvrage du célèbre professeur viennois Mach, intitulé : " La mécanique, exposé historique et critique de son développement " fut pour lui une révélation et bientôt un guide. Il le présenta, en 1904, au public de langue française dans une traduction soignée qui lui assura le plus vif succès et qui fut honorée d'une préface d'Emile Picard, membre de l'Institut.

En 1909, Bertrand présenta devant la Faculté des Sciences de l'Université de Liège, pour l'obtention du grade de Docteur en Sciences physiques et mathématiques, deux thèses dont l'une avait pour titre " Etude sur les principes de la mécanique " et l'autre " Etude sur les accélérations dans le mouvement d'un solide invariable et quelques questions connexes ".

Dans la première, il adopte, tout en la simplifiant, la voie préconisée par Mach et dans la seconde il expose notamment d'une manière tout à fait originale, certaines propriétés relatives aux accélérations dans le mouvement d'une figure plane ou d'un solide dans l'espace.

Ces travaux sont malheureusement restés inédits et il est certain que publiés ils auraient attiré sur notre collègue l'attention du monde savant. Mais celui-ci, trop modeste, ne se souciait guère de se faire valoir.

Il possédait cependant une excellente formation scientifique. De solides études moyennes à l'Athénée royal d'Ixelles lui avaient valu un succès en Mathématiques au concours général de l'enseignement moyen. Ses goûts et ses aptitudes l'engagèrent d'ailleurs à entrer à l'École Normale supérieure des Sciences, annexée à l'Université de Gand, où il conquiert en 1892 le diplôme de professeur agrégé de l'enseignement moyen du degré supérieur.

Après avoir enseigné quelques années dans des établissements privés de la capitale, il fut appelé en 1901 à enseigner la mécanique rationnelle à l'École des Mines de Mons.

Il fit preuve dans son enseignement des plus brillantes qualités et son cours, publié sous forme d'autographie, donne la marque de sa personnalité. Au bout de quelques années, il délaisse l'enseignement pour entrer dans l'industrie. Entretemps, il conquiert ses diplômes d'ingénieur-électricien et de docteur en Sciences physiques et mathématiques à l'Université de Liège, qui se l'attache définitivement en 1911 en qualité de répétiteur des cours de géométrie analytique et d'éléments d'analyse mathématique, professés à cette époque par le regretté Joseph Fairon.

Il remplit cette fonction jusqu'à la guerre, où sa nature ardente et généreuse va trouver de nouveaux prétextes à se dépenser.

A peine l'ennemi est-il installé dans notre vieille cité, Bertrand s'occupe d'un service de renseignements aux armées alliées. Il est bientôt suspect à l'occupant qui le surveille de près, mais il lui échappe en franchissant la frontière. Son âge pouvait le dispenser de tout service militaire actif, mais il sollicite son intervention dans une unité combattante. C'est aux tranchées, dans la boue glorieuse des Flandres, au milieu de mille dangers, qu'il conquiert ses divers grades. Il termina la guerre comme lieutenant et fut ensuite promu capitaine de réserve.

On connaît la belle citation à l'ordre du jour de l'Armée dont il fut l'objet, mais je veux la redire ici solennellement, dans cette enceinte encore toute imprégnée de son souvenir :

“ Officier volontaire de guerre engagé à 42 ans, au front depuis 34 mois, d'un ardent patriotisme, d'un dévouement absolu. Son courage, sa bravoure poussée à la témérité, son profond sentiment

du devoir, lui ont conquis un ascendant considérable sur ses hommes ”.

“ Officier de grande valeur qui a donné au cours des opérations du 28 septembre au 4 octobre 1918, des preuves éclatantes de courage et d'abnégation, de mépris du danger. A assuré par son activité et son dévouement le fonctionnement régulier des liaisons pendant toute la durée des combats, sous un feu d'artillerie des plus intenses ”.

Son héroïsme lui avait successivement valu la Croix de guerre belge, la Croix de guerre française et la Military Cross.

A l'armistice, Bertrand se voit confier l'enseignement de la physique expérimentale en candidature, en remplacement du professeur de Heen, décédé pendant la guerre. Il apporta à l'accomplissement de ces nouvelles fonctions une ardeur incomparable et un dévouement inlassable à ses élèves.

L'occupant sans scrupule avait entièrement dévasté les collections et détruit toutes les installations. Patiemment, méthodiquement, Bertrand les restaure. Il s'applique surtout à créer des instruments de démonstration et de manipulation pour ses élèves. Les modèles sont construits sous sa direction, suivant ses vues, dans son atelier où il a réuni, à l'aide des modestes ressources de son crédit matériel, tout un outillage de fortune. C'est là, qu'à l'aide de collaborateurs qu'il avait choisis lui-même, se révélaient toutes les ressources de son esprit ingénieux, adverse de toute dépense excessive, qu'il jugeait inutile pour le but qu'il s'était assigné : faire connaître les phénomènes généraux de la physique aux futurs ingénieurs et aux futurs médecins.

La préparation de ces deux catégories d'élèves qui suivaient son enseignement était bien différente : tandis que l'une possédait une formation mathématique sérieuse, l'autre n'avait reçu qu'une instruction purement littéraire. Bertrand n'hésite pas à dédoubler son cours pour l'adapter davantage aux besoins de chacune de ces deux sections, devançant ainsi une réforme aujourd'hui accomplie.

A l'Université, son enseignement l'absorbait tout entier : se

préoccupant de la préparation de ses leçons, de l'organisation des répétitions et des exercices de laboratoire.

Sa bienveillance à l'égard de ses élèves était proverbiale et nul n'avait autant que lui mérité le nom de Père des étudiants.

Mais son activité ne se bornait pas à les instruire, il éclairait leur jugement, les conseillait et son âme généreuse trouvait souvent l'occasion d'intervenir discrètement pour secourir une infortune. Nombreux sont ceux qu'il obligea, surtout parmi les étudiants étrangers.

Bienveillance, générosité, dévouement, tels étaient les traits dominants de ce caractère admirablement trempé qui, ironie ou brutalité du sort, tomba sous le coup d'un dévoyé qu'il avait aidé de ses propres ressources.

L'émotion ressentie par ce lâche et criminel attentat fut ressentie dans tout le pays; l'Université, ses collègues, ses élèves et amis lui firent d'imposantes funérailles. Tout aussitôt, le comité de rédaction de *Liège-Universitaire* prit l'initiative d'une souscription en vue d'ériger un mémorial à notre infortuné collègue. De partout les souscriptions affluèrent, modestes ou importantes, suivant les bourses, et bientôt le comité que j'ai l'honneur de présider, pouvait envisager la réalisation d'un vœu qu'il avait pour mission d'accomplir.

A cet effet, il fit appel à un maître sculpteur de chez nous, M. Georges Petit, dont le talent s'est révélé déjà par la production d'œuvres très variées du plus rare mérite. L'artiste ici se surpassa en retraçant à l'aide de simples dessins ou photographies, les traits de son modèle qu'il sut faire revivre dans une plaque de bronze qui, désormais, ornera ce local.

Il y rappellera le souvenir d'un maître particulièrement aimé et perpétuera sa mémoire dans cette salle qui se fit si souvent l'écho de sa voix persuasive et qui était pour lui comme le temple où s'exerçait son apostolat, celui d'instruire une jeune élite avide de connaître et dont il élevait la pensée vers les hautes spéculations de l'esprit humain.

Que cette effigie rappelle à ceux qui viendront chaque année

s'asseoir sur ces bancs, le maître éminent, le patriote et l'homme de cœur que fut Emile Bertrand.

A tous les souscripteurs de ce mémorial, en particulier aux étudiants et aux cercles facultaires, à l'artiste distingué qui l'a conçu et si excellemment réalisé, j'adresse les remerciements du comité.

Une reconnaissance particulière est due à M. le professeur Godeaux qui a assumé la tâche de recueillir les souscriptions et tout le travail des écritures. Il a de cette façon singulièrement facilité mon rôle de président du comité du mémorial; je tiens à lui en exprimer publiquement toute ma reconnaissance.

Monsieur le Pro-Recteur,

Le comité du mémorial, par la voix de son président, vous prie de bien vouloir accepter pour l'Université de Liège, ce mémorial, hommage de pieuse reconnaissance et d'admiration des élèves, collègues et amis de l'homme dont nous déplorons la perte et qui fut la victime innocente d'un injuste et implacable destin.

**Réponse de M. le Pro-Recteur E. Prost  
au discours de M. l'Administrateur-Inspecteur**

Madame, Messieurs,

Au nom de l'Université, je remercie le Comité qui a pris l'initiative de perpétuer la mémoire d'un collègue dont la fin tragique nous a tous profondément et douloureusement émus.

Au nom de l'Université aussi, j'accepte avec reconnaissance le don de ce mémorial qui, installé dans l'auditoire dans lequel Emile Bertrand communiquait sa science à ses élèves, entretiendra, parmi les générations futures, le souvenir d'un homme qui, à côté de ses qualités professorales et du dévouement qu'il apportait à l'accomplissement de sa mission, possédait de hautes vertus morales.

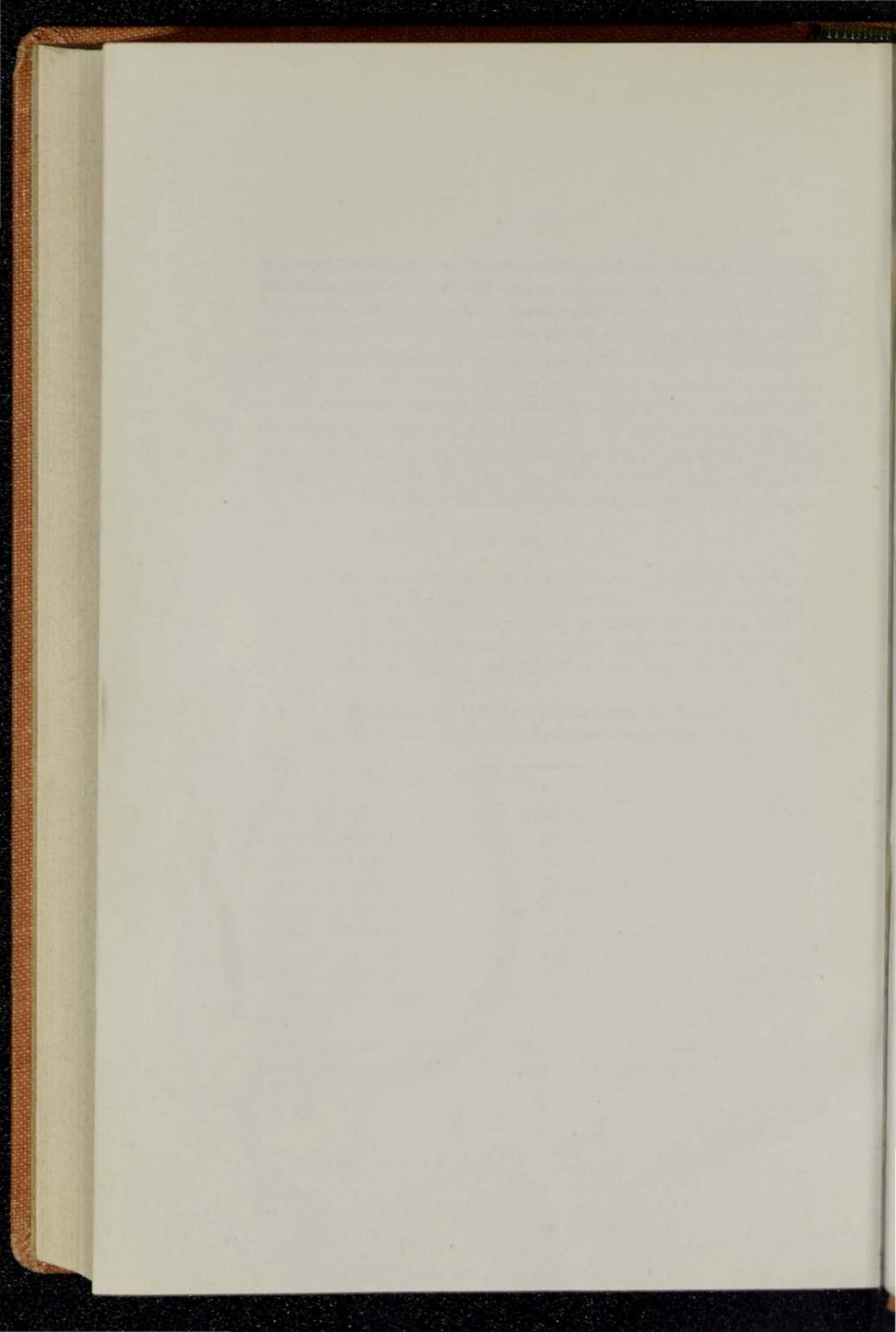
Cet esprit de charité qui le portait à venir en aide, et toujours avec la plus grande discrétion, aux jeunes gens méritants, déshé-

rités de la fortune; l'ardent patriotisme dont il fit preuve pendant la guerre, ne peuvent manquer de contribuer à rendre sa mémoire particulièrement chère à la jeunesse, toujours prête à s'enthousiasmer pour ce qui est noble et généreux.

Madame, si cette cérémonie ravive momentanément votre douleur, l'hommage rendu à votre cher défunt sera pour vous et votre famille, j'en ai la conviction, un puissant réconfort.

Nous espérons que les marques de sympathie et d'estime de notre corps professoral et de nos étudiants à l'égard du professeur Emile Bertrand, et la certitude que nous garderons à sa mémoire un pieux souvenir, contribueront à adoucir votre peine.

---



## Table des Matières

---

Jules DUESBERG : Notice historique sur l'Université de Liège. — Discours rectoral .....	3
Victor BOHET : Impressions d'un universitaire belge aux Etats-Unis.....	25
Emile WITMEUR : Les galères impériales de Némi.....	56
A. HOUARDY : Les sciences médicales à l'Exposition de Liège.....	81
René NIHARD : Le IX <sup>e</sup> Congrès international de psychologie ( <i>suite</i> ). Les cliniques psychologiques américaines.....	123
VICTOR BOHET : Les universités anglaises.....	207
Paul HARSIN : A propos du surmenage.....	249
Nécrologie :	
Eugène Hubert, par F. MAGNETTE.....	134
Gustave Trassenster, par M. DEHALU.....	144
Séance académique du 15 novembre 1930 : allocution de M. le Recteur Duesberg, allocutions de MM. Delatte, Janne, Godeaux, Plumier, Gillet. Réponse de M. Brunot.....	154
Inauguration du mémorial E. Bertrand .....	258
Chronique.....	77, 149, 197
Assemblée générale du 10 mars 1931. Rapport du secrétaire et du trésorier, liste des membres.....	193

---

Table des Matières

Introduction

Chapitre I. Les Origines de la Philosophie

Chapitre II. Les Fondements de la Philosophie

Chapitre III. Les Écoles Anciennes

Chapitre IV. Les Écoles Médiévales

Chapitre V. Les Écoles Modernes

Chapitre VI. Les Écoles Contemporaines

Chapitre VII. Les Écoles Actuelles

Chapitre VIII. Les Écoles Futures

Chapitre IX. Les Écoles Étrangères

Chapitre X. Les Écoles Indiennes

Chapitre XI. Les Écoles Chinoises

Chapitre XII. Les Écoles Japonaises

Chapitre XIII. Les Écoles Russes

Chapitre XIV. Les Écoles Américaines

Chapitre XV. Les Écoles Africaines

Chapitre XVI. Les Écoles Australiennes

Chapitre XVII. Les Écoles Scandinaves

Chapitre XVIII. Les Écoles Scandinaves

Chapitre XIX. Les Écoles Scandinaves

Chapitre XX. Les Écoles Scandinaves

# RADIO BROADCASTING C<sup>o</sup>

SOCIÉTÉ ANONYME

## Ateliers

ROUTE DE HENIS  
TONGRES - Tél. 369

## Laboratoires

RUE DE HASSELT, 37  
TONGRES - Tél. 53

## Département de Vente

AVENUE BRIALMONT, 29  
ANVERS - Tél. 251.09

Représentants dans tout le pays

## *Administrateur-Délégué*

**Emile DELVOIE**

INGÉNIEUR-CIVIL DES MINES A. I. L. G.

Constructions appareils radioélectriques, réception, émission, amplification.

Appareils de contrôle et de mesure.

Les appareils R. B. C. sont une garantie de rendement et de réception parfaite.

*Demandez nos prix et devis, nous vous renseignons le représentant de votre région qui est tenu de vérifier et d'entretenir l'installation faite par la maison.*

# SOCIÉTÉ BELGE DE L'AZOTE

SOCIÉTÉ ANONYME AU CAPITAL DE 75.000.000 DE FRANCS

Usine à Ougrée (Belgique)

*Fabrication d'Ammoniaque synthétique suivant les procédés de Georges CLAUDE*

*Ammoniaque anhydre (99,98 % de pureté)*

*Solutions ammoniacales chimiquement pures - Solutions ammoniacales commerciales*

*Acide nitrique de toutes concentrations.*

## PRINCIPAUX ENGRAIS SYNTHÉTIQUES

*Sulfate d'ammoniaque à 20-21 % d'Azote — blanc, pratiquement neutre et anhydre.*

*Nitrate d'ammoniaque à 34 % d'Azote*

*Sulfonitrate d'ammoniaque à 26 % d'Azote (19,5 % d'Azote ammoniacal et 6,5 % d'Azote nitrique).*

*Nitrate de soude à 15,5 % d'Azote.*

*Potazote à 14 % d'Azote ammoniacal et 20 % de potasse soluble dans l'eau, Et autres engrais composés.*

Le monopole de la vente des produits de la Société Belge de l'Azote est confié à la SOCIÉTÉ COMMERCIALE DE BELGIQUE, S. A. OUGRÉE

*Les Etablissements*

# HENKART, VAN VELSEN & LAOUREUX

Société Anonyme au capital  
de 2.000.000 de Francs

*Siège Social* : BRUXELLES, 155, Rue de Laeken

*Succursale* : LIÈGE, 24, Rue des Carmes

*Ancienne firme LAOUREUX et C<sup>ie</sup>*



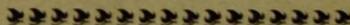
*Installations complètes de  
laboratoires Scientifiques ou  
Industriels*

APPAREILS, RÉACTIFS  
ET PRODUITS PURS

*Bactériologie, Physiologie,  
Histologie, etc.*

*Appareils de mesures élec-  
triques - Pyrométrie - Ther-  
mométrie*

APPAREILS  
DE TOPOGRAPHIE  
ET DE GEODESIE



COMPTE-TOURS, TACHYMÈTRES  
ET TACHYGRAPHES

*Analyses de Co et Co<sub>2</sub> chimiques  
et électriques simples et enregistreurs*

*Manomètres indicateurs  
de vide et de pression  
simples et enregistreurs*

*Fours et Brûleurs "Mékers" pour  
usages industriels et de laboratoires*

*Machines pour essais physiques  
des métaux et matériaux*

ATELIER DE  
RÉPARATION ET D'ÉTALONNAGE

Etude, devis et mise en marche  
par techniciens spécialistes

