
ASSOCIATION DES AMIS DE L'UNIVERSITÉ DE LIÈGE

BULLETIN TRIMESTRIEL

Editorial

Avec autant de tact que de compétence, M. Victor Bohet aborde l'épineux problème de la seconde langue dans l'enseignement moyen et, se plaçant au point de vue des Wallons, le résout en faveur de l'anglais.

Le secrétaire de l'Association se permet d'attirer l'attention de tous les universitaires sur une publication récente de l'Institut international de coopération intellectuelle relative à l'organisation de l'enseignement supérieur.

Nous avons fait écho récemment à la commémoration du bimillénaire d'Auguste en publiant la conférence de M. Halkin. Il appartenait à M. Jean Hubaux qui fut le manager des festivités universitaires liégeoises de nous décrire le brillant déroulement de celle-ci.

M. A. de Rassenfosse évoque enfin la carrière d'Edouard Bourgeois qui vient d'être ravi à l'affection des siens. La chronique habituelle, peu fournie ce trimestre, sera reportée au fascicule suivant.

LA RÉDACTION.

Le choix de la seconde langue dans l'enseignement moyen

L'article 10 de la loi du 14 juillet 1932 établissant le régime linguistique de l'enseignement reconnaît au père de famille le droit de choisir, en Wallonie, entre le flamand, l'allemand et l'anglais comme seconde langue, dont l'étude sera obligatoire pour ses enfants.

Une circulaire ministérielle du 22 octobre 1932 stipule que les chefs d'établissement n'ont aucune initiative à prendre quant au choix de la seconde langue qui sera enseignée dans leur école. Ils doivent uniquement recevoir les demandes des parents et les transmettre avec leur avis au bureau administratif.

Les parents incompétents sont souvent embarrassés.

D'un autre côté, je sais d'expérience personnelle que, soit pour des raisons d'ordre sentimental, soit pour des raisons intéressées (complication dans les horaires, etc...) des chefs d'établissement ou leurs délégués font pression sur les parents et leur déconseillent de choisir l'anglais.

C'est pourquoi je voudrais comparer les mérites respectifs des trois langues qui, d'après une pratique séculaire, sont enseignées dans nos établissements moyens, et notamment exposer les raisons qui militent en faveur du choix de l'anglais comme seconde langue, c'est-à-dire comme

première langue étrangère, à étudier dès la sixième de nos athénées et collèges, c'est-à-dire encore celle qu'on apprendra pour lire, parler et écrire — ce qui n'exclut pas l'apprentissage d'autres langues dans des buts plus modestes.

Qu'on ne m'accuse pas, sous prétexte que je suis professeur de littérature anglaise, de prêcher pour ma paroisse. Lorsqu'il y a quelques années *l'Humanisme nouveau* suggéra un plan d'études pour une section langues modernes-latin, ses initiateurs inscrivent l'anglais comme seconde langue, sur les instances de mon excellent collègue A. Corin, qui est cependant professeur de littérature allemande. Les raisons qu'on avait invoquées alors ⁽¹⁾, je voudrais les reprendre ici d'une façon plus détaillée et avec le plus d'objectivité possible. Je m'excuse déjà si, malgré moi, j'offense les susceptibilités et les sentiments de quelques-uns de mes lecteurs.

Les partisans de l'allemand prétendent que l'anglais étant beaucoup plus facile — certains vont même jusqu'à proclamer que l'anglais n'a pas de grammaire —, il est logique de consacrer plus de temps à celle des deux langues qui offre le plus de difficultés. En prétendant que l'anglais est plus facile que l'allemand, ils ont à la fois tort et raison; cela dépend de l'angle sous lequel on envisage le problème. Car, comme dit Sweet, « toutes les langues sont également difficiles; si une langue est régulière et simple dans un de ses départements, nous pouvons nous attendre à ce qu'elle soit irrégulière et complexe dans un autre » ⁽²⁾. C'est là une vérité qu'on oublie trop souvent lorsqu'on discute des difficultés respectives des langues et qu'ignorent tous ceux qui n'ont pas étudié ces langues *à fond*.

⁽¹⁾ *Bulletin de l'Association des Amis de l'Université de Liège*, Avril-juillet 1934, pp. 112-113.

⁽²⁾ *A Practical Study of Languages*, p. 68.

Il en va de cette question comme de tant d'autres, surtout en matière de linguistique. Certains proclament la supériorité de leur langue nationale, sa clarté, son élasticité, sa précision, comme si toutes les langues n'étaient pas également claires et précises pour leurs nationaux, comme si la clarté et la précision d'une langue ne dépendaient pas surtout du cerveau de celui qui l'écrit ou qui la parle, comme si la prose d'un Stevenson ou d'un Shaw n'était pas aussi claire que celle d'un Bossuet ou d'un Anatole France ou que celle d'un Goethe ou d'un Lessing !

En vérité, l'anglais semblera toujours facile à qui n'en a qu'une connaissance superficielle; l'allemand paraîtra difficile à qui n'en possède que quelques notions. Au contraire, celui qui aura fait une étude approfondie des deux langues trouvera l'anglais désespérément difficile et l'allemand relativement facile. Cela provient de ce que le premier type d'individu se sera attaché presque exclusivement à l'étude morphologique de la langue, tandis que le second aura pénétré plus avant dans le domaine de la syntaxe. Or la morphologie anglaise est assez facile, alors que la morphologie allemande est excessivement difficile pour des enfants. Par contre, la syntaxe anglaise est d'une difficulté que bien peu d'étrangers parviennent à vaincre complètement, alors que la syntaxe allemande est relativement facile. Que celui qui veut avoir une idée de la syntaxe anglaise s'amuse à parcourir les 2300 pages que Krüger lui a consacrées (1), ou les quatre volumes de Poutsma (2) ou les trois volumes de Kruisinga (3) ou le second volume de la grammaire de

(1) Schwierigkeiten des Englischen. II Teil : Syntax. 3 Bände. Koch, Dresden und Leipzig, 1914, 1915 und 1917. Vermischte Beiträge zur Syntax, 1919.

(2) Grammar of Late Modern English, Noordhoff, Groningen 1904-1925.

(3) A Handbook of Present-Day English. Part. II : Syntax. 3 vol. Kemink en Zoon, Utrecht.

Jespersen ⁽¹⁾, ou les pages que Max Deutschbein a écrites sur les difficultés de l'anglais ⁽²⁾. Plus on l'étudie, cette syntaxe anglaise, plus on désespère de la saisir jamais dans toute sa complexité. Par contre la morphologie anglaise est assez facile : il n'y a pas de genre grammatical, pour ainsi dire; l'article, à part quelques variations phonétiques, est invariable; le substantif, à quelques exceptions près, ne connaît qu'une désinence; l'adjectif ne se modifie que pour indiquer une comparaison; le verbe ne connaît que deux désinences (*s* et *ed*); il y a certes des verbes dits irréguliers et forts, mais c'est affaire de mémoire; les pronoms sont presque tous invariables, etc... Il y aura encore quelques petites difficultés que nous considérerons plus loin, mais elles sont loin d'être comparables aux difficultés de la morphologie allemande, depuis le *der, die, das*, qui faisait le désespoir de l'Aiglon de Rostand, jusqu'aux désinences des verbes, en passant par le labyrinthe du pluriel des substantifs et les flexions de l'adjectif et du pronom ⁽³⁾.

Partant de ces considérations que le manque de place m'oblige à rendre brèves, je voudrais tirer quelques conclusions en faveur de ma thèse : d'abord, qu'il est faux de prétendre que l'anglais est facile; ensuite, qu'il est faux de proclamer que l'allemand est un exercice intellectuel d'une qualité supérieure à celui qu'offre l'étude de l'anglais. Car il est des philologues qui prétendent que les nombreuses terminaisons de l'allemand constituent un magnifique outil pour développer les facultés d'observation, de jugement et d'analyse. Ils regardent avec quelque mépris une langue qui use d'une seule désinence pour exprimer l'idée de pluriel

(1) Jespersen. A Modern English Grammar. Part. II : Syntax. Three vol. Winter, Heidelberg.

(2) Zeitschrift für die Reform der höheren Schulen. Jahrg. 26. Heft 1, März 1914.

(3) Bien entendu, je me mets ici au point de vue de l'enfant de 10 ou 11 ans, obligé de commencer l'étude de l'allemand.

dans toute une phrase, par exemple : *all the good boys that play in the garden* mais admirent la complexité morphologique de : *alle guten Knaben, die im Garten spielen*.

Ils oublient sans doute ou ils ignorent que plus une langue est développée ou civilisée, plus elle est simple ⁽¹⁾.

N'est-ce pas Renan qui a dit que les gens grossiers ne savent rien faire de simple ? La simplicité n'est pas une condition primitive ; c'est au contraire une marque de haute civilisation. La complexité du verbe grec ancien n'est-elle pas un reste de l'agglutination primitive ? Vouloir étudier le latin pour la *seule* complexité de ses formes ne serait pas d'une pédagogie bien éclairée. Et, n'en déplaise aux admirateurs de formes compliquées, je trouve dans la simplicité morphologique de l'anglais ou du français un des avantages pédagogiques de l'étude de ces deux langues modernes. L'élève qui n'est pas distrait ou arrêté par le réseau des flexions et des inversions, s'attache à l'idée plutôt qu'à la forme ; comme le sens de la phrase est renfermé dans l'ordre logique des mots et non enchevêtré dans le dédale des terminaisons, l'élève doit deviner le rôle de chaque mot d'après le contexte. N'y a-t-il pas dans cet exercice une prédominance de l'élément spirituel sur l'élé-

(1) Cette idée que le degré de beauté d'une langue est proportionnelle au nombre de ses formes, notamment de ses flexions, provient aussi du fait que la philologie comparée basée sur l'étude du gothique et d'autres langues germaniques primitives est née en Allemagne, c'est-à-dire dans un pays dont la langue était restée très flexionnelle. Auguste Schleicher, comparant l'anglais *had* à son lourd ancêtre gothique *habaidēdeima*, ne pouvait s'empêcher de pousser un profond soupir de regret devant le triste sort que la fatalité avait imposé à ce splendide original. C'est cette fausse philosophie de la linguistique qui a amené beaucoup de savants à se consacrer à l'étude des formes anciennes des langues et à délaisser les formes modernes. C'est elle qui a donné tant d'importance à la philologie, au détriment de la littérature dans l'enseignement universitaire. Dans les Universités anglaises, des chaires d'anglo-saxon existèrent bien avant les chaires de littérature anglaise. A Oxford par exemple, la chaire d'anglo-saxon existait depuis 1795 ; à Cambridge, depuis 1878 ; mais une chaire de littérature anglaise ne fut créée qu'en 1893 à Oxford et en 1910 à Cambridge ! C'est le professeur Jespersen de Copenhague qui prouva la supériorité des langues analytiques, notamment dans : *Progress in Language* (1894).

ment sensible ? Le sens ne l'emporte-t-il pas sur le mot, ou mieux l'esprit sur la lettre ? Et cette supériorité de l'esprit sur la lettre ne constitue-t-elle pas une discipline intellectuelle plus féconde que celle qui consiste à chercher le sens d'une phrase dans un puzzle fait de transformations morphologiques ? Pour dire que *les brebis craignent les loups*, ai-je donc besoin de toutes les désinences que je trouve dans : *die Schafe fürchten die Wölfe*, et le sens n'est-il pas aussi clair et aussi rapidement exprimé quand je dis : *sheep fear wolves* ?

En résumé, on peut dire que, comparé aux autres langues anciennes ou modernes, l'anglais, la plus analytique de toutes les langues de l'Europe moderne, offre les avantages suivants : 1) ses formes sont plus courtes ; 2) leur petit nombre allège la mémoire ; 3) leur formation et leur emploi présentent moins d'irrégularités ; 4) leur caractère plus abstrait en rend l'expression plus facile et permet d'éviter les répétitions propres aux langues qui exigent l'accord.

Une troisième conclusion c'est que la facilité morphologique de l'anglais est susceptible de donner aux élèves le goût de l'étude des langues étrangères, tandis que les difficultés de l'allemand les découragent le plus souvent. A cause même de cette facilité des débuts, l'anglais convient mieux comme première langue moderne.

Ce que les enfants aiment surtout dans l'étude d'une langue étrangère, c'est la pratique de cette langue ; ils sont très fiers de montrer ce qu'ils savent et de former des phrases pour étonner leur entourage. Il n'y a que cela qui puisse leur donner le goût d'une telle étude. Il n'est pas douteux qu'un débutant sera plus vite à même de construire une phrase anglaise qu'une phrase allemande. Après quelques semaines d'exercice d'articulation et d'intonation, — et les enfants s'assimilent si rapidement des particularités d'articulation et d'intonation, — il formera de nom-

breuses petites phrases correctes comme : *the red book is on the table* alors que ses méninges seraient soumises à de pénibles efforts pour ânonner *das rote Buch ist auf dem Tisch(e)*. Car il ne faut pas confondre *langage écrit* et *langage oral*. Un élève peut connaître les règles de la formation du pluriel, les cas régis par les prépositions, l'emploi du discours indirect; cela ne signifie pas qu'il les emploiera correctement dans une phrase « parlée » où il n'a pas toujours le temps de la réflexion. En allemand le moindre bout de conversation est rendu hésitant par les difficultés qu'offrent les parties les plus essentielles de la grammaire. En anglais il ne faudra pas six mois pour qu'un élève vous raconte quelque fable dans le genre de *Mr. Fox and Mr. Rabbit* qu'on trouve dans l'excellent « Primer » de Walter Rippman, alors qu'au bout de deux ans, il parviendra à peine à raconter une fable de Grimm de difficulté comparable à celle de *Mr. Fox and Mr. Rabbit*. Il aura passé trois ans à charger sa mémoire de choses qui l'ennuient et qui finiront par le dégoûter à jamais de l'étude des langues étrangères. Continuellement, il sera fait appel à sa mémoire. Or, développer la mémoire ne signifie pas contribuer à l'acquisition de hautes facultés intellectuelles; on abuse déjà trop volontiers de la mémoire dans notre enseignement.

Cette troisième conclusion peut être envisagée encore d'un autre point de vue. Dans notre enseignement moyen nous pouvons distinguer trois groupes d'élèves : 1) ceux qui quittent l'athénée après la quatrième ou l'école moyenne après la troisième année d'études; 2) ceux qui terminent leur athénée ou collège; et 3) ceux qui iront à l'Université. Ces trois groupes travaillent de concert pendant les trois premières années. Voyons les résultats qu'il sera possible d'obtenir suivant que l'une ou l'autre langue aura été enseignée comme première langue étrangère. Supposons

que ce soit l'allemand. C'est à peine si la majorité des élèves du premier groupe connaîtra les règles de la morphologie allemande; les quelques bons élèves qui les auront digérées seront ou bien incapables de les employer spontanément dans la conversation (en vertu de la marge qui sépare la langue parlée de la langue écrite) ou tout au plus de les employer dans des bouts de conversation anodine; leur connaissance de l'allemand sera en tout cas insuffisante pour répondre aux besoins de la profession à laquelle ils vont s'adonner. Les autres (groupes 2 et 3) continueront, et la plupart d'entre eux seront toujours tourmentés par le spectre des formes; ils étudieront l'allemand, non pas par goût, mais parce que c'est une branche obligatoire. Nous savons tous combien formidables sont ce qu'on appelle en langue technique les « queues de classe », et le petit nombre de rhétoriciens capables d'écrire dix lignes d'allemand sans faute de grammaire, même s'ils se présentent à l'Université en section germanique.

Et ce n'est pas seulement la grammaire élémentaire qui rebute et décourage l'élève wallon. C'est encore la prononciation qui lui paraît peu harmonieuse, hachée, martelée comme un pas de parade. Naturellement il a tort, mais le fait n'en est pas moins réel, de même que le vocabulaire, la construction de la phrase, sa structure raide et monotone lui sont difficilement assimilables. Je ne dirai rien des œuvres généralement choisies comme texte dans les classes supérieures, comme ces histoires abracadabrantes des *Nibelungen* que tout professeur d'allemand se croit obligé d'imposer à ses élèves et que la musique enveloppante de Wagner ne parvient pas à me faire digérer. Devons-nous alors nous étonner, si, à la sortie de l'Athénée, les élèves sont loin d'avoir la connaissance approfondie qu'ils devraient avoir d'une seconde langue ?

Supposons maintenant que l'anglais ait été choisi comme

première langue étrangère. Les élèves du premier groupe auront, en trois ans, acquis une connaissance suffisante de l'anglais pour l'appliquer dans des buts *pratiques*. Quant aux autres (groupes 2 et 3), ils ne ressentiront pas ce dégoût que ressentent la plupart de leurs condisciples qui suivent l'allemand. Ils auront conscience qu'il n'est pas *impossible* d'apprendre une langue étrangère et, arrivés en quatrième, l'esprit plus rassis, le jugement plus formé, la réflexion mieux exercée, ils se sentiront plus de courage et de disposition pour entreprendre l'étude de l'allemand. D'ailleurs, j'ai pu observer pendant les seize ans que j'ai passés dans l'enseignement moyen, que les élèves sérieux ayant commencé l'étude de l'allemand en quatrième (comme troisième langue facultative) en savaient souvent autant que leurs condisciples qui avaient commencé cette étude soit en sixième (comme première langue étrangère) soit en cinquième (comme seconde langue moderne), soit à l'école primaire. Je suis persuadé que l'allemand ne peut s'assimiler qu'à un certain âge, et qu'il est vain d'en commencer l'étude trop tôt. La preuve en est fournie par la comparaison des résultats obtenus dans les écoles supérieures du soir, les cercles polyglottes ou d'études commerciales et ceux qu'on obtient aux examens de sortie de nos athénées et collèges. Les élèves de ces écoles ont des connaissances pratiques *au moins* égales à celles de nos rhétoriciens. Et cependant ils ont moins d'heures de cours par semaine, et sont handicapés dans leurs études par la fatigue de leurs occupations journalières, l'absence d'entraînement, etc...

J'ai basé toute mon argumentation sur la simplicité de la morphologie anglaise. Bien qu'ayant fait allusion déjà aux grandes difficultés de la syntaxe de cette langue, je crains cependant d'avoir donné des armes à ceux qui voudraient se servir de cette simplicité pour prétendre que, puisque l'anglais est si facile au début, puisque au bout de trois ans

les élèves peuvent en acquérir une connaissance pratique suffisante, rien ne presse pour l'apprendre. Certains professeurs d'anglais se sont même demandé : mais que ferons-nous de nos élèves lorsqu'ils auront déjà étudié l'anglais pendant quatre ans ?...

A ceux-là je répondrai d'abord que des connaissances pratiques suffisantes ne représentent pas cette connaissance complète qu'on est en droit d'exiger de l'étude d'une première langue étrangère. Puis il ne faut pas à nouveau confondre langage écrit et langage oral, et la morphologie anglaise, malgré sa simplicité infiniment plus grande que celle de l'allemand, présente cependant des difficultés dignes de l'attention d'un bon professeur, mais qu'on néglige très souvent. Ainsi le pluriel s'indique par *s*, le cas possessif par *'s*, et ce sont, dit-on, les seules désinences que le substantif a conservées. Cela est vrai de la langue écrite : mais la langue parlée connaît trois flexions [*s*], [*z*] et [*ɪz*] et ce n'est pas une petite affaire que d'en obtenir l'emploi par les élèves. Le prétérit et le participe se forment en ajoutant *-ed*; cela est encore vrai de la langue écrite, mais dans la langue parlée, il s'agit en réalité de trois désinences [*d*], [*t*] et [*ɪd*], dont l'usage exige beaucoup d'exercices préliminaires. Il faudra encore que, dès le début, l'élève ne se mette pas à parler une langue artificielle, livresque, trop exacte pour être vraie, et qu'on lui enseigne les variétés si subtiles de l'intonation, les formes faibles (Daniel Jones en donne 132), les constructions, etc... si l'on ne veut pas l'exposer à ne rien comprendre de ce que lui dira un Anglais. Mais ce ne sont pas là difficultés insurmontables. La prononciation anglaise n'est pas aussi difficile que beaucoup voudraient le faire croire. Physiologiquement, elle est moins difficile que celle du flamand dont la prononciation, dit de Madariaga, exige plus d'effort pour un mot que les autres langues pour une page. On citera parfois le fameux *th*

comme pierre d'achoppement. C'est là une erreur grossière : c'est au contraire un des sons les plus faciles à rendre. En tout cas, je suis persuadé qu'avec de la bonne volonté et de la méthode, les élèves résoudreont plus facilement la question de la prononciation anglaise que celle du genre allemand, surtout si le professeur veut se donner la peine de frapper à la fois la mémoire visuelle et la mémoire auditive, en écrivant au tableau la transcription phonétique de chaque mot nouveau. On peut, en un temps relativement court, prononcer l'anglais de façon très compréhensible. Certes la perfection est impossible, sauf peut-être pour les enfants nés à l'étranger et élevés à l'étranger. Mais cette capacité est bien souvent acquise au détriment de la langue maternelle qu'ils prononcent mal; plus souvent encore les deux langues souffrent de leur influence réciproque, et les bilingues n'en prononcent bien aucune des deux, témoin M. Beulemans. Mais je parlais des difficultés de la morphologie anglaise. Il en est d'autres encore que celles que j'ai énumérées plus haut. En effet, le débutant devra se familiariser très tôt avec les particularités de *to do* dans les formes interrogatives. Plus l'élève posera de questions, plus grande sera la preuve qu'il s'intéresse à la langue et plus rapide seront ses progrès. Or, il faut beaucoup de persévérance pour que l'élève parvienne à dire librement et sans effort apparent des phrases comme : *Where do you go? When did he come? Why don't you go? Why didn't he come? Whom did you see last night?* etc... Il devra aussi distinguer huit formes différentes pour le présent et pour le prétérit : *I write, I don't write* (et non *I do not write*), *do I write?, don't I write? I am writing, I am not writing, am I writing? an't I writing?* etc... Il devra s'assimiler l'emploi du prétérit : *How long were you in England?* et *How long have you been in England?* Il devra partout distinguer entre la forme écrite et la forme parlée, comme dans *I shall (you*

will, be will) go, qu'il devra prononcer *I'll (you'll, be'll) go*, etc... Certes il y a là matière à étude, et à étude sérieuse, mais pas de difficultés comparables à celles de l'allemand.

Les difficultés syntaxiques viendront plus tard. Il y aura toujours du pain sur la planche pour satisfaire les appétits. L'anglais est la langue la plus riche en formes syntaxiques; seul le grec lui est comparable. Des exercices comme ceux de Stoffel ⁽¹⁾ constituent pour les classes supérieures une gymnastique intellectuelle féconde. D'ailleurs, il y a tant de choses à enseigner aux élèves, bien plus fécondes que les questions de pure grammaire; aussi leur montrerons-nous, à nos élèves des classes supérieures, comment s'est formé le vocabulaire de l'anglais, mi-germanique, mi-roman, par le jeu des institutions, des invasions, des guerres, des conquêtes, du développement colonial. Nous nous efforcerons d'y découvrir le caractère du peuple, son esprit pratique, sa fermeté, sa richesse de pensée et sa sobriété d'expression, son besoin tenace de concret et de réalisme, sa virilité. Des pages admirables ont été écrites à ce sujet par Jespersen ⁽²⁾. Nous leur montrerons l'indépendance de la langue anglaise, sa richesse d'assimilation, la logique de sa syntaxe. Et, en dehors de tout cela, quelle mine inépuisable d'études littéraires, sociales, philosophiques, nous offriront la littérature et l'histoire de ce peuple. Quel merveilleux instrument de culture qu'une langue qui possède pareille littérature! Trouvera-t-on ailleurs poésie plus vivace, ayant chanté avec une égale maîtrise les aspirations sublimes des âmes tourmentées par le doute, le culte de la beauté, le merveilleux légendaire, l'enthousiasme imaginaire, la nature, les simples émotions domestiques, les senti-

⁽¹⁾ Handleiding bij het Onderwijs in het Engelsch. IIIde Deel. Meulenhoff, Amsterdam.

⁽²⁾ Growth and Structure of the English Language. Teubner, Leipzig.

ments des âmes frustes mais sincères ? A-t-on mieux célébré la charité et l'amour de l'humanité et avec autant de ferveur et de noblesse ? Mais ce peuple idéaliste est aussi un peuple de boutiquiers. A côté de l'idéalisme poétique, c'est le réalisme de la prose, le sentiment profond de la vérité psychologique, l'utilitarisme. Dans cette prose, nous rechercherons avec nos élèves les qualités de la race, son amour des institutions et de la tradition, la force et la simplicité de ses convictions, sa sincérité et sa franchise, sa raideur qui toujours cache une âme inquiète et sensible, sa ténacité dans l'effort, son indomptable patience, son goût d'aventure. Nous nous permettrons aussi des incursions dans le domaine social, dans l'Angleterre tragique des temps de Dickens et de Kingsley, et, en comparant au présent, nous étudierons l'évolution des idées sociales. Il y aura bien d'autres domaines à explorer : l'influence de la science sur l'Angleterre de Victoria, les réactions de Wells, de Bennett, de Galsworthy contre leur époque ; le domaine économique, industriel, commercial. Nous ne serons pas arrêtés par les difficultés de la langue, comme c'est le plus souvent le cas pour l'allemand. Et une chose est certaine : c'est que nous aurons contribué, non seulement à former le goût littéraire de nos élèves, mais nous aurons élargi leur horizon et nous aurons joué notre modeste rôle dans ce qui doit être le but de tout enseignement : la formation d'hommes d'action et non pas de rhéteurs, de citoyens intelligents et qui comprennent les réalités présentes. Nous aurons éclairé leur nationalisme. Et à l'époque où nous vivons, un nationalisme éclairé est la première condition pour l'établissement de relations sociales entre les peuples. Le chauvinisme est aussi dangereux pour une nation que l'absence totale de sentiment patriotique. Ces deux attitudes contraires ne peuvent plaire qu'à des illuminés ou à des ignorants.

Enfin, avant d'abandonner les raisons de méthode pour

esquisser les raisons d'ordre pratique, je voudrais rencontrer un dernier argument que présentent les partisans de l'enseignement de l'allemand ou du flamand comme première langue étrangère. Ils prétendent que l'allemand ou le flamand sont une excellente préparation à l'étude de cette autre langue germanique qu'est l'anglais, que leur étude préalable permettra par conséquent de consacrer moins de temps à l'anglais avec un maximum de rendement.

Il y aurait du vrai dans cette affirmation si nos élèves de quatorze ans étaient des philologues éclairés. On ne peut pourtant pas espérer que, par miracle, ils soient au courant des couches philologiques créées par l'évolution du langage, au point de reconnaître d'emblée que des mots comme *well* et *wobl* sont des mots apparentés. Certes il en est dont l'identité est facilement discernable; avec quelque connaissance du vocabulaire allemand, ils reconnaîtront tout de suite le sens de mots tels que : *father, mother, brother, grass, corn, land, calf, ox, to sing*, et peut-être de : *sister, cow, stone*, etc... Mais de tels mots sont plutôt des exceptions. Si au lieu de limiter notre attention aux mots usuels, nous examinions le vocabulaire anglais dans son ensemble, nous trouverions que la plupart des mots anglais tirent leur origine d'autres langues que du germanique occidental. Jerspersen n'a trouvé que 40% de mots germaniques anglais et dans ces 40% sont compris des mots d'origine scandinave comme : *root, gate, fellow; skill, take, bag, ugly, sky*; des mots qui bien que germaniques, n'existent plus en allemand moderne, tels : *stake, keep, empty, gospel, barley, take, gloves, duck*, etc... Dans beaucoup de cas, l'identité est difficilement perceptible pour des enfants : *well* et *wobl*, *I* et *ich*. Parfois l'identité les induira en erreur : *Baum* est le même mot que l'anglais *beam* mais le sens en est différent; même différence entre *Zeit* et *tide*, *Zaun* et *town*, *dreiben* et *to throw*, *Drabt* et *thread*, *tragen* et *to draw*, *durch* n'est pas *through*,

bei n'est pas *by*, *an* n'est pas *on*, *über* n'est pas *over*. Certains professeurs vont même jusqu'à établir un parallélisme entre les sons; mais ce parallélisme est souvent caduc. Le son [ai] de *mein*, *Eis*, se rencontre en effet en anglais dans *mine*, *ice*, mais par contre *leiden* et *meinen* correspondent à *to lead* et *to mean*; *breit* à *broad*; *Kleid*, *beiss* à *cloth*, *bot*; *Bein*, *Leib* à *bone*, *loaf*; *steif*, *Weisheit* à *stiff*, *wisdom*; *I eiter* à *ladder*; *Breite*, *meinte* à *breadth*, *meant*; *Meister* à *master* *ein*, *eins* à *one*, *once*; donc le son [ai] allemand peut correspondre à dix sons différents en anglais : [ai], [i:], [ɔ], [ou], [ɪ], [æ], [ɛ], [a:], [a]. D'ailleurs en admettant même que l'argument soit pertinent, nous pouvons toujours prétendre que la réciproque est vraie.

Enfin il y a les raisons d'ordre pratique. Ces raisons peuvent se résumer en cette constatation que l'anglais tend à devenir la langue auxiliaire internationale ⁽¹⁾ dont l'adoption s'impose de plus en plus.

Cette langue auxiliaire internationale ne peut être qu'une des trois langues de civilisation répandues depuis longtemps, c'est-à-dire, le français, l'allemand ou l'anglais. Le problème se limite donc à étudier la situation respective des trois langues mondiales actuelles et leurs chances de victoire dans la lutte pour l'hégémonie, en nous basant sur cette considération que l'importance d'une langue dépend de quatre facteurs principaux : 1) le rôle que joue, dans le développement politique de la civilisation, le peuple qui la parle; 2) son emploi pratique dans les rapports commerciaux et autres; 3) la valeur intrinsèque de sa littérature; 4) sa contribution aux connaissances de notre époque.

(1) A. Meillet. Les langues dans l'Europe nouvelle. Paris, Payot.

J. Wisimus. L'anglais, langue auxiliaire internationale. Paris, Grasset.

O. Will. Tauglichkeiten und Aussichten der Englischen Sprache. Breslau, Fleischmann.

La guerre a porté à l'extension de l'allemand un coup très rude. Les mesures prises dans la plupart des écoles étrangères, les restrictions apportées à la diffusion d'associations allemandes, la diminution de l'influence politique de l'Allemagne ont amené l'arrêt et même le recul de l'extension de la langue allemande et la ruine de cette hégémonie linguistique que certains avaient rêvée. Il n'en est pas moins vrai que la langue allemande est encore absolument nécessaire aux hommes de science. Quoi qu'en pensent certains esprits, aveuglés par le chauvinisme, il n'est pas un département du savoir humain auquel les Allemands n'aient apporté une importante contribution. Mais il faut bien admettre aussi qu'aujourd'hui cette situation tend malheureusement à se modifier. Depuis l'avènement du régime Nazi, avec ses étranges conceptions de la science, et son antisémitisme rabique, le rôle scientifique de l'Allemagne a singulièrement diminué dans le monde. Rares sont aujourd'hui en Belgique ceux qui se rendent en Allemagne pour compléter leurs études universitaires. L'Amérique attire bien plus nos jeunes savants, et ceci n'est pas dû uniquement à l'influence immense et bien-faisante qu'exercent sur notre vie universitaire la Fondation Universitaire et la C. R. B. Educational Foundation. Quoi qu'il en soit, ce n'est pas cette seule nécessité « scientifique » de la connaissance de l'allemand qui peut lui assurer l'hégémonie comme langue auxiliaire internationale.

Le recul subi par l'allemand devait, semble-t-il, profiter au français. Et de fait, la France, comme toujours, fit impression dans le monde par son audace désintéressée, son héroïsme sans calcul, ses qualités morales, la lucidité logique de son interprétation de la vie. Pendant la guerre, en de nombreuses écoles de l'étranger, l'enseignement de l'allemand fut supprimé et remplacé par celui du français. Malheureusement, il y eut l'après-guerre, les difficultés d'exé-

cution des traités, l'intransigeance de certains gouvernants français, l'isolement de la France. Loin de moi l'intention de critiquer la politique française. Mais celui qui veut exposer le problème linguistique tel qu'il se présente actuellement, doit en tenir compte, car il est certain que cette politique d'isolement a été nuisible à la propagation et à l'enseignement de la langue française à l'étranger. La France a perdu beaucoup de sympathies dans le monde, parce que l'on a attribué à sa prétendue intransigeance, l'impossibilité de régler les comptes d'après-guerre et la crise internationale qui en est la conséquence. La lecture des journaux anglais, américains, hollandais, italiens prouve que l'égoïsme des nations est aussi réel que celui des individus. Un revirement s'est fait contre le français un peu partout. En Allemagne — cela se comprend — l'anglais a supplanté le français comme première langue étrangère. Il en est de même en Russie et en Autriche. En Angleterre le congrès des Educational Associations a maintenu le français, mais les marchands de la City se sont prononcés en faveur de l'espagnol d'abord, de l'allemand ensuite et du français seulement en troisième lieu.

Par contre, quelle extraordinaire expansion que celle de l'anglais ! Aucune langue européenne ne s'est développée et ne se développe encore aussi rapidement, comme en témoignent les chiffres suivants qui représentent le nombre de millions de gens qui parlent les principales langues de civilisation (1) :

(1) Les sources employées sont : pour la période 1500 à 1900 : Jespersen, *The Growth and Structure of the English Language*. Quand ses autorités ne sont pas d'accord, il donne entre parenthèses les chiffres les plus élevés. Les chiffres pour 1868 sont empruntés à Brackenbusch W. : *Is English Destined to become the universal Language ?* Göttingen, 1868, et pour 1890, Buchler H. : *A Modern English Grammar*, New-York, 1900 (cités tous deux par Mencken H. L. : *The American Language*, New-York, 3rd ed. 1923, pp. 383 & 384). Les chiffres pour 1912 sont empruntés au *Geographisch-statistischer Universal Atlas* de Hickmann et pour 1926 à L. Tesnière dans *Les langues dans l'Europe nouvelle* de A. Meillet (2^e éd.), 1928.

Année	Anglais	Allemand	Russe	Français	Espagnol	Italien
1500	4 (5)	10	3	10 (12)	8½	9½
1600	6	10	3	14	8½	9½
1700	8½	10	3 (15)	20	8½	9½ (11)
1800	20 (40)	30 (33)	25 (31)	27 (31)	26	14 (15)
1868	60	52	45	45	40	
1890	111	75 +	75	51 +	40 +	
1900	116 (123)	75 (80)	70 (85)	45 (72)	44 (58)	34 (54)
1912	150	90	106	47	52	
1926	170	80	80	45	65	41

Ces chiffres n'indiquent naturellement que le nombre d'individus parlant ces langues comme *langues maternelles*. Seul le chinois du Nord est supérieur à l'anglais, de ce point de vue numérique. Mais si nous envisageons le nombre d'individus capables de comprendre et de parler l'anglais, la langue anglaise n'a pas de rivale au monde. C'est là une assertion qu'il n'est pas besoin de prouver.

Ce qui importe surtout dans ces questions d'interpénétration de langues, c'est l'histoire politique, les facteurs économiques et sociaux, et, en ordre subsidiaire, les facteurs d'ordre littéraire et scientifique. Si, pendant longtemps, le français a été la langue des diplomates, des courtisans, des soldats, de l'aristocratie et des intellectuels, cela est dû surtout à l'ascendant politique de la France. Je ne veux pas méconnaître le rôle joué par les philosophes du XVIII^e siècle dans la propagation des idées et de la langue française, mais la cause principale de l'emploi du français comme langue de civilisation fut la force du pouvoir central en France au XVII^e siècle. Les mérites intrinsèques d'une langue peuvent parfois constituer un obstacle à son expansion. C'est le cas pour le français, dont l'élégance même arrête l'extension. Pour s'assimiler le français, il faut posséder soi-même une culture fine et aristocratique; or, depuis l'avènement de la démocratie et de l'instruction générale et obligatoire à tendance utilitaire, l'élite n'est plus une élite d'élégance et d'aristocratie; elle se recrute parmi les

gens d'action et d'initiative, dont la culture, souvent rude et fruste, n'est pas toujours apte à pénétrer les délicatesses de la langue française. L'assimilation du français est tellement difficile que, dans la plupart des écoles étrangères, il est enseigné comme on enseigne une langue morte. Par contre, la structure mi-germanique, mi-romane du vocabulaire de l'anglais a contribué à l'expansion de cette langue. Une langue nouvelle s'apprend avec d'autant plus de facilité qu'elle est plus proche de la langue maternelle. Or, à cause de la variété d'origines du vocabulaire anglais, ni un Français, ni un Allemand, ni un Hollandais, ni un Suédois, ni un Italien ne se sent tout à fait dépaysé quand il entreprend l'étude de l'anglais. C'est donc une langue plus facilement assimilable, au point de vue mondial, que toute autre langue.

Il y aurait beaucoup à dire des avantages scientifiques et artistiques qu'offre la connaissance de l'anglais, de l'influence de plus en plus grande qu'exercent les Universités et les laboratoires anglais et américains, des possibilités de diffusion que donne la librairie anglaise et américaine avec ses magnifiques éditions à bon marché, ses nombreuses traductions d'ouvrages étrangers, difficilement accessibles dans leur langue originale, de la puissance des journaux et des périodiques anglo-saxons, de la supériorité littéraire, de la pénétration par la radio et le cinéma parlant, etc... Mais encore une fois, ce ne sont pas surtout ces facteurs qui assureront à l'anglais la prédominance mondiale. Au premier rang, doivent être considérés les facteurs politiques, économiques et sociaux. Est-il besoin de s'étendre sur le rôle joué actuellement dans le monde politique, industriel, commercial et financier par les pays de langue anglaise ? L'anglais pèse d'un poids si lourd dans l'économie du monde qu'il l'emporte aisément sur tout autre idiome.

Je n'ai jusqu'à présent considéré que les mérites respectifs de l'anglais et de l'allemand. Il reste à examiner la question du flamand, question épineuse entre toutes, parce que ce sont presque exclusivement des raisons d'ordre sentimental qui militent en faveur de l'enseignement du flamand comme seconde langue en Wallonie. Certes le flamand, comparé à l'allemand, offre du point de vue morphologique des avantages incontestables qui égalent presque ceux de l'anglais. Mais il présente aussi du point de vue wallon certains désavantages que j'ai reprochés à l'allemand (prononciation, vocabulaire, structure, esprit...) en y ajoutant le désavantage formidable d'être une langue d'expansion très réduite. Et il y a en faveur du flamand des raisons d'ordre sentimental qui sont éminemment respectables, mais qui malheureusement imposent silence aux seules raisons qui dans un système d'enseignement national devraient être considérées : les raisons culturelles.

Ces raisons sentimentales, M. le Sénateur Lebon lors de la discussion de la loi linguistique, le 27 Octobre 1931, les a très bien exprimées : « On peut se demander », observa-t-il, « pourquoi les langues étrangères sont mises sur le même pied que nos langues nationales. Je pensais que, dans une loi belge, il eût mieux valu dire que nos deux langues nationales dominantes avaient la préférence sur les langues étrangères. Mais j'ai changé d'avis, et ce par scrupule de la liberté. Evidemment il y a une certaine contradiction à dire que l'on ne peut imposer aux Wallons l'apprentissage du flamand, mais que, de cette liberté pour eux, naîtra immédiatement la contrainte d'apprendre une langue étrangère. Malgré cette contradiction, nous ne voulons obliger aucun Wallon à apprendre le flamand. Toutefois, ceci ne nous empêche pas d'espérer que les parents wallons donneront spontanément et en toute liberté la préférence au flamand comme seconde langue

d'enseignement. Nous espérons fermement qu'en Flandre nous n'aurons pas de peine à obtenir que le choix général se porte sur le français. Mais quel exemple dangereux et pénible ne serait-ce pas si la Wallonie répudiait, dans une proportion notable, la langue flamande au profit d'une langue étrangère ? Les Wallons voudront, au contraire, mais en toute indépendance, aider à cimenter l'union belge en dépit des séparatistes de part et d'autre. (M. Lebon. Sénat, 27 Octobre 1931, *Ann. parl.* p. 1513).

Le ministre de l'Instruction publique fit écho à ces paroles : « Je sais parfaitement, dit-il, que si l'on s'en tient à une comparaison sommaire, l'allemand et l'anglais ont une sphère d'expansion bien plus considérable que le néerlandais. Mais nous sommes en Belgique, et, à part peut-être un ou deux sur mille de nos compatriotes sortis de l'enseignement secondaire qui iront chercher fortune à l'étranger et useront des langues allemande et anglaise, tous nos nationaux vivront en Belgique, et y déploieront toute leur activité. Nous avons donc un intérêt majeur à favoriser dans notre pays l'étude approfondie et réciproque des deux langues nationales ». (*Ibid.*).

Tout cela est gentiment dit; mais il y a un peu de naïveté dans cette conception que les parents Wallons tiendront à ce que leurs fils et leurs filles apprennent le flamand pour « aider à cimenter l'union belge ». Certes il s'en trouvera, mais seront-ils nombreux qui se laisseront inspirer par cet argument ? Est-ce que par hasard les Flamands choisissent de préférence le français comme seconde langue parce que le français est la langue de leurs frères wallons et qu'ils aident ainsi à « cimenter l'union belge » ?

Lorsqu'on compare la situation des Wallons et des Flamands en matière d'apprentissage de la seconde langue, on oublie ou on feint d'ignorer qu'au nom de l'unité nationale on conseille aux Flamands d'apprendre une langue

qu'ils ont le plus grand intérêt matériel et culturel à connaître, tandis que l'on conseille aux Wallons d'apprendre une langue qui, matériellement, ne leur sera pas d'un grand secours et qui, intellectuellement, leur sera beaucoup moins utile que l'anglais ou l'allemand. La question linguistique en Belgique serait vite résolue, comme elle l'est en Suisse, dont on aime à citer l'exemple, si nos frères des Flandres parlaient l'anglais comme langue maternelle. Il n'y aurait pas un Wallon qui ne se mit allègrement à la besogne, acceptant la raison sentimentale du ciment national, parce qu'elle se doublerait d'une raison d'intérêt culturel.

Je sais que ce point de vue est susceptible d'éveiller de violentes protestations. Je tiens donc à m'en expliquer.

Tout d'abord je tiens à dire que je n'exclus pas l'étude du flamand; ce contre quoi je m'élève ici, c'est contre l'étude du flamand comme première langue étrangère, c'est-à-dire contre le fait que cette étude expose la majorité des élèves de nos sections d'Athénées qui fournissent le plus fort contingent de nos universitaires à n'avoir qu'une connaissance imparfaite de l'anglais ou de l'allemand, ou à ne pas en avoir du tout. Or, on ne peut guère être considéré aujourd'hui comme un homme cultivé si l'on ne parle et écrit convenablement au moins une langue étrangère mondiale.

Je tiens ensuite à dire qu'en présence des exigences des Flamands en matière linguistique, je me sens comme Wallon de moins en moins disposé à souscrire à des raisons sentimentales, d'autant moins que les lois linguistiques de plus en plus restrictives constituent un handicap sérieux pour le Wallon désireux d'obtenir une situation dans l'administration du pays. Il est pour le moins exceptionnel qu'un Wallon unilingue puisse réussir à un concours comportant la langue flamande, si l'emploi qu'il brigue est postulé par un Flamand bilingue. Il sera condamné toute sa vie à rester

en Wallonie. Peut-être alors sera-t-il appelé de temps en temps à lire un document flamand. Mais quand sera-t-il appelé à parler et à écrire le flamand ? On me dit qu'il existe aujourd'hui en Flandre des tas de Belges ne connaissant plus le français et ne voulant plus le connaître et que la nécessité oblige les Wallons se rendant en Flandre à connaître le flamand. Si cette assertion est vraie, je ne vois pas pourquoi, sous prétexte d'union nationale, les Wallons devraient apprendre une langue de culture limitée parce que les Flamands refusent d'apprendre le français. La réciproque serait beaucoup plus logique.

Il faut aussi avoir le courage de reconnaître qu'en général le jeune Wallon moyen ne « mord » pas au flamand, moins qu'à l'allemand et beaucoup moins qu'à l'anglais. Si les jeunes Wallons inscrits aux cours de flamand sont plus nombreux que ceux qui sont inscrits aux cours d'anglais ou d'allemand, ce n'est pas parce qu'ils ont une préférence spontanée pour le flamand, mais par tradition, ou par pression, ou par ignorance, ou par intérêt matériel, ou sur l'ordre de leurs parents qui croient que, sans la connaissance du flamand, on ne peut pas obtenir une place en Belgique, ce qui est malheureusement vrai. En somme, la majorité des parents wallons imposent à leurs rejetons le flamand comme seconde langue, comme ils choisissent la section gréco-latine, parce qu'ils savent que dans l'ordre actuel, ces études ouvrent le plus de portes; ils n'ont en vue le plus souvent que l'avenir matériel de leurs gosses, et non pas leur avenir intellectuel et purement humain. Et, à quelques exceptions près, ils se soucient encore moins de « cimenter l'union belge ». Il est vain de parler à ce sujet d'études désintéressées ! Et alors comment voulez-vous que nos élèves « mordent » à une langue qu'ils se sentent imposer.

Non pas que je nie les qualités intrinsèques du néerlandais.

dais en tant que langue, ni la valeur de sa littérature. Mais il n'en est pas moins vrai, comme le disait lui-même le Ministre de l'Instruction Publique dans le passage cité plus haut, que « l'anglais et l'allemand ont une sphère d'expansion beaucoup plus considérable que le néerlandais ». Où est l'intellectuel wallon, dont l'enseignement de la langue flamande n'est pas le gagne-pain, qui achète et lise des romans néerlandais ou flamands ?

Cette tradition du flamand comme seconde langue, tradition qu'a tendance à renforcer encore le rôle de plus en plus grand que jouent les Flamands dans la vie politique du pays, a eu et a encore des répercussions lamentables sur notre enseignement universitaire et normal.

Ainsi dans les sections de philologie germanique de nos Universités, le flamand jouit d'une situation privilégiée. Il est obligatoire en licence, cependant que les étudiants, après deux ans d'études en candidature, doivent abandonner soit l'allemand, soit l'anglais. Jadis lorsque le flamand était partout choisi comme seconde langue obligatoire de l'enseignement, cette mesure pouvait paraître justifiée. Aujourd'hui que la loi linguistique accorde à la plupart des chefs de famille le droit de choisir entre le flamand, l'allemand et l'anglais, on n'en perçoit plus l'absolue nécessité. Jadis ce monopole du flamand trouvait sa justification dans le fait que nos germanistes de Liège pouvaient être nommés en pays flamand et appelés à enseigner la première langue, la langue maternelle. Aujourd'hui ils ne peuvent être nommés qu'en pays wallon, même s'ils sont flamands, s'ils ont écrit leur mémoire de licence ou leur dissertation doctorale en néerlandais et donné une leçon publique en cette langue. Il ne leur est même pas permis d'enseigner l'anglais ou l'allemand en pays flamand, à moins qu'ils n'aient passé un nouvel examen sur le néerlandais.

Un autre argument en faveur du monopole du flamand, pendant les quatre années de candidature et de licence, c'est que ce monopole permet d'assurer l'unité linguistique de la section. Cet argument, assez pauvre, pouvait présenter une certaine valeur lorsque la plupart des cours (même le cours de littérature anglaise) se donnaient en flamand. Aujourd'hui la séparation entre les trois départements de la section germanique est complète. Les cours philologiques anglais ne se donnent plus en flamand, mais en anglais et demain il en sera très probablement de même des cours de philologie allemande.

Quel que soit le côté où l'on se tourne, on cherche vainement une justification de l'organisation actuelle de la section germanique. Ne revient-elle pas à proclamer que l'enseignement du flamand dans les établissements d'enseignement moyen doit toujours être donné par des professeurs dont la formation est assurée, mais que cette exigence ne doit pas être réclamée pour l'anglais et l'allemand ?

Aussi je voudrais proposer que dorénavant l'étudiant de licence eût libre choix entre deux des trois langues germaniques, quelles qu'elles fussent. Que la mesure du flamand obligatoire persiste à l'Université flamande de Gand, me paraît logique, puisque les germanistes de Gand sont appelés à enseigner la première langue, la langue maternelle. Mais la situation est toute différente en pays wallon.

Il y aurait aussi beaucoup à dire quant à la préparation des étudiants de philologie germanique. Dans certains établissements moyens il leur est impossible d'étudier les trois langues germaniques en cette section latine-grecque qui leur est obligatoire. En d'autres mots, les jeunes gens de certaines localités doivent renoncer à faire des études de philologie germanique, à moins qu'ils ne prennent des leçons particulières.

La situation est plus lamentable encore dans les sections normales moyennes.

Tout d'abord les élèves qui étudient le flamand (il ne s'agit pas ici des élèves germanistes), jouissent d'un traitement de faveur, bien que peut-être ils ne le considèrent pas comme tel : ils ont six heures de cours par semaine. S'ils choisissent l'allemand ils n'ont droit qu'à quatre heures de cours. (Cette anomalie existe aussi dans nos Athénées, où un élève a droit à six heures de cours de flamand, mais ne peut prétendre qu'à quatre heures d'allemand ou d'anglais comme seconde langue). Ensuite il leur est défendu de choisir l'anglais comme seconde langue, et cela en vertu d'un arrêté ministériel du 23 octobre 1927 qui établit que « la seconde langue obligatoire de l'enseignement normal moyen est nécessairement l'une des trois langues nationales, c'est-à-dire, le français, le néerlandais ou l'allemand dans certains cas. »

Avant 1927, l'anglais pouvait être l'objet de ce choix. Depuis 1927, malgré la nouvelle loi linguistique, l'anglais est impitoyablement exclu, c'est-à-dire que les jeunes gens et jeunes filles qui auraient profité de la liberté que leur donne la loi en choisissant l'anglais dans leurs études antérieures se voient fermer les portes de l'enseignement normal moyen.

Quant aux sections germaniques des écoles normales moyennes, on y voit le flamand traité comme première langue, le français comme seconde, l'allemand et l'anglais comme troisième et quatrième langues. Nos jeunes gens wallons qui se destinent donc aux études normales moyennes et qui, dans les écoles moyennes enseigneront le flamand comme langue étrangère au même titre que l'allemand et l'anglais se voient donc imposer le flamand comme première langue et l'allemand et l'anglais comme troisième et quatrième langue. En section préparatoire ils reçoivent

six heures de flamand, mais seulement trois heures d'allemand et d'anglais. Bref, partout le flamand pèse d'un poids lourd dans l'enseignement en Wallonie, sans autre raison que des raisons purement sentimentales, destinées sans doute à apaiser les susceptibilités flamandes, mais dont les Wallons sont seuls à supporter les frais. Car je le répète, il ne peut y avoir aucune comparaison entre la valeur du sacrifice que font les jeunes Wallons en apprenant le flamand et celui que font les jeunes Flamands en apprenant le français. Sans considérer ici la valeur relative des deux langues du point de vue de leur expansion, les uns apprennent une langue dont ils se serviront, les autres apprennent une langue dont ils ne se serviront jamais; les uns, en dépit des efforts de quelques fanatiques, seront toujours bilingues, les autres resteront toujours unilingues; les uns ne pourront que se féliciter d'avoir consacré tant d'heures à l'étude du français ou d'une autre langue mondiale; les autres auront toujours conscience d'un vaste gaspillage de temps.

V. BOHET.

L'organisation de l'Enseignement supérieur

Sous ce titre, l'Institut international de Coopération intellectuelle a publié en 1936 le premier volume d'une vaste étude comparée des systèmes d'administration universitaire et scientifique du monde (1).

A la suite d'une enquête inaugurée en 1932 auprès des hauts fonctionnaires chargés dans chaque État de l'administration centrale des établissements d'enseignement supérieur et des institutions de recherches ou bien, à défaut d'intervention directe de l'État, auprès des dirigeants de Comités nationaux qui exerçaient un certain contrôle universitaire, de nombreuses réponses affluèrent à Genève. Dans le seul volume qui ait paru jusqu'à présent, on trouvera les premiers résultats des travaux de documentation et d'études comparatives, sous la forme d'exposés sur l'organisation de l'enseignement supérieur en Allemagne, Espagne, aux États-Unis, en France, Grande-Bretagne, Hongrie, Italie et Suède, un aperçu sur l'encouragement des recherches scientifiques extra-universitaires dans ces mêmes pays et enfin une étude sur la statistique universitaire.

Il nous a paru que cet ouvrage n'avait pas recueilli l'accueil qu'à tous égards il mérite. Une publicité plus que

(1) *L'organisation de l'enseignement supérieur*, t. I. Un vol. in 8° de 340 pp. Paris, 1936. Prix : 40 fr.

discrète, chose étrange pour une œuvre de caractère international, n'a pas réussi à faire connaître cette publication dans tous les milieux universitaires, notamment en Belgique. C'est pourquoi nous avons cru bon d'en marquer ici les caractères et d'en souligner l'intérêt.

Chaque notice traite successivement des points suivants : *a)* Historique et principes, *b)* L'Université et l'Etat, *c)* L'organisation intérieure des établissements, *d)* L'organisation des études, *e)* Les œuvres en faveur des étudiants, *f)* Les bâtiments, *g)* Les finances.

Seule la notice relative à l'Allemagne est anonyme; celle qui concerne l'Espagne est signée du secrétariat technique du Ministère de l'Instruction publique. Les autres sont dues respectivement à M. John Henry Mac Cracken, ancien directeur de l'American Council on education, à feu Jacques Cavalier, directeur de l'Enseignement supérieur au Ministère de l'Education nationale de France, à Sir Frank Heath, ancien secrétaire du Comité des Vice-Chanceliers des Universités de Grande Bretagne et Irlande, à M. Zoltan Magyary, professeur à l'Université de Budapest, ancien directeur de l'Enseignement supérieur au Ministère de l'Instruction publique de Hongrie, à M. Giuseppe Giustini, directeur général de l'enseignement supérieur au Ministère de l'Education nationale d'Italie et à M. Börje Knös, secrétaire d'Etat au Ministère de l'Instruction publique de Suède.

On remarquera surtout les abondantes notices relatives aux Etats-Unis, à la Grande Bretagne, à l'Allemagne et à la France.

Au point de vue historique, une esquisse du développement de l'Université non moins qu'un tableau des mesures récentes de réforme de structure (pour l'Allemagne, par exemple) apporte de précieuses lumières sur les conceptions maîtresses d'un haut enseignement. A cet égard, la liaison de l'institution universitaire avec l'Etat fournit également

la clef de certains problèmes. Quant à l'organisation même des études, au statut des professeurs, chargés de cours, assistants, aux diplômes délivrés, aux droits d'inscription, on peut y trouver matière à d'intéressantes comparaisons.

Non moins notable paraît être la nomenclature des institutions qui, dans chacun de ces pays, s'efforcent d'accomplir une œuvre partiellement analogue à notre Fonds National de la Recherche Scientifique et à notre Fondation Universitaire.

Une trentaine de pages de statistiques diverses (étudiants, diplômés, professeurs, budgets) et une bibliographie fort précise achèvent de donner à ce volume un caractère d'instrument de travail ou d'organe de référence dont l'utilité ne peut échapper à personne.

On doit souhaiter la prompte publication du tome second de ce répertoire où notre pays figurera en bonne place.

P. H.

La commémoration universitaire liégeoise du bimillénaire d'Auguste

Notre université, la plus latine des universités belges, se devait de fêter dignement le deuxième millénaire de la naissance de notre premier souverain. Notre premier souverain, le premier monarque qui régit nos provinces, ce fut, bien avant les Zwentibold et les Arnould de Carinthie, l'empereur Auguste en personne. C'était le moment de ne pas l'oublier.

Nos lecteurs ont déjà pu se rendre compte de la participation « professorale » qui constitua la partie scientifique des festivités : la conférence de M. Halkin, illustrée d'admirable clichés, a été publiée ici même. Le professeur Calza de Rome et le signataire de ces lignes entretinrent également le public liégeois de divers problèmes relatifs à Auguste et à la pérennité de l'idée romaine.

Un auditoire aussi nombreux que cordial avait répondu à l'appel des latinistes, mais lorsqu'arriva le soir du 3 février, où nos étudiants devaient évoquer, par l'art musical et par l'art dramatique, les fastes du règne d'Auguste, la salle académique se trouva, de beaucoup, trop exigüe.

L'entreprise était hasardeuse. Certes, le succès remporté par la jeune chorale des latinistes qui avait exécuté, il y a trois ans, les odes d'Horace en chœurs à quatre voix, était



un souvenir encourageant. Mais où étaient Leroy, Duysinx, Ricks, Labarbe et tant d'autres, dont le talent juvénile avait si bien mis en valeur et le texte et la mélodie ? Dispersés aux quatre coins du pays, il n'était plus question de les

entendre à nouveau. Mais quelles ne sont pas les ressources dont peut disposer, à Liège, un professeur qui fait appel au zèle musical de ses étudiants ? Quelques vétérans revinrent : Mlle David, Mlle Clajot, Leroy, Henry, Deronchêne, Caganus ; Hicter reprit le bâton qu'avait si brillamment manié Duysinx, et les mânes d'Horace n'eurent plus qu'à se réjouir, à l'audition de cinq chœurs variés, choisis parmi les Odes les plus significatives du règne augustéen.

Nos étudiants avaient pris une autre initiative encore, inspirés peut-être par les succès scéniques de leurs condisciples de la section germanique : recourir à des œuvres théâtrales pour illustrer leurs disciplines et pour rendre vivantes les grandes figures qui animent leur mémoire.

Le programme de cette mémorable séance est digne de rester dans nos annales :

1. Introduction et brève présentation des œuvres interprétées : *Auguste vu par les poètes au cours de vingt siècles*, par M. J. HUBAUX, professeur à l'Université.
2. *Horace* : *Epode*, XVI, mise en musique par HOFHAIMER et chantée par la Chorale du C.P.L.
3. *Shakespeare* : *Antoine et Cléopâtre*, acte VI.
Personnages (dans l'ordre de leur entrée en scène) : Cléopâtre, Mlle B. Bost ; Iras, Mlle Andries ; Charmion, Mlle Boïgelot ; Proculeius, M. Delvaux ; Gallus, M. Waha ; Dolabella, M. Anciaux de Faveaux ; César-Auguste, M. Hainaux ; Séleucus, M. Hébette ; Un paysan, M. Dauven.
4. *Horace* : *Nunc est bibendum* (Odes I, 37), musique de HAHN, chanté par la Chorale.
5. *Corneille* : *Cinna*, acte V.
Personnages (dans l'ordre de leur entrée en scène) : Auguste, M. Van Erck ; Cinna, M. Corin ; Livie, Mlle Wallerand ; Emilie, Mlle Petit ; Maxime, M. Waha.

6. *Horace et Lydia* ou *Le Dépit amoureux* (Horace, Odes, III, 9). D'abord joué en français dans la traduction d'A. DE MUSSET, puis chanté en latin dans le texte d'Horace mis en musique par M. J. WAGNER (XX^e siècle).

Horace, M. Hicter; Lydia, Mlle Wallerand.

7. *Horace* : Odes, III, 29, mise en musique par LOEWE (XX^e s.) et chantée par la Chorale.

8. *Le Songe d'Auguste*, 1 acte en vers, d'A. DE MUSSET (création).

Personnages (dans l'ordre de leur entrée en scène) : Auguste, M. Curvers; Livie, Mlle Andries; Octavie, Mlle Marique; Mécène, M. Hicter; Les Muses : Mlles Wallerand, Petit, Dehalu, Boigelot, Dart, David, Leenaers, Lambotte, Guisset.

9. *Chant séculaire d'Horace*, musique de Tritonius (XV^e siècle).

Les Chœurs, sous la direction de M. HICTER, du C.P.L. : Mlles Boigelot, Bourguignon, Dart, David, Dause, Dehalu, de Loneux, Guisset, Karny, Lambotte, Leenaers, Maréchal, Muller, Petit, Wallerand, Witmeur; MM. Caganus, Dauven, Deronchène, Donnay, Gabriel, Hébette, Henry, Hubaux, Leroy, Moraux.

Au piano : Mlle W. BOST.

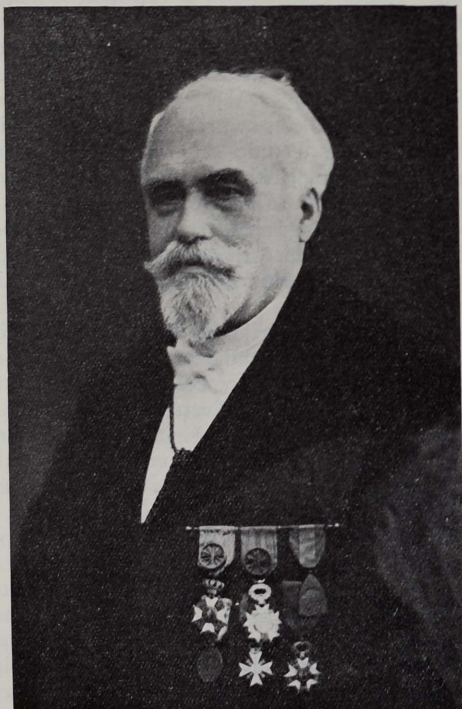
Le succès fut tel qu'il ne fallut pas rendre le spectacle en moins de deux matinées, pour satisfaire le goût du public liégeois pour ces fêtes latines de la jeunesse.

Notre *alma mater* a bien mérité, une fois de plus, de la Romanité, idée grande et féconde, qui ne doit être le monopole d'aucun peuple et pas même des peuples latins, mais qui doit unir les races civilisées, dans une commune reconnaissance à l'égard de cette Rome éternelle d'où leur est venue leur culture.

Jean HUBAUX.

Nécrologie

Edouard Bourgeois (1864-1938)



Le 28 avril dernier, notre collègue Edouard Bourgeois, professeur émérite de Chimie générale près la Faculté des Sciences, succombait au mal implacable qui l'avait frappé en pleine vigueur le premier novembre 1935.

Né à Liège le 15 novembre 1864, le jeune Bourgeois, après de solides études gréco-latines à l'Athénée royal, entrait en 1882 à la Faculté des Sciences de notre Alma Mater, Le 10 mars 1888, il était reçu, avec la plus grande distinction docteur en sciences naturelles avec la chimie comme matière approfondie.

Sur les conseils de son maître Walthère Spring, il partit aussitôt en voyage d'étude et visita successivement les Universités de Bonn, Heidelberg et Strasbourg.

De retour à Liège, il est nommé, l'année suivante, assistant du cours de Chimie générale et publie, en collaboration avec Spring, un premier travail sur « La formation de l'acide sulfurique pendant la préparation de l'acide di-thionique ».

Malgré la lourde charge qui lui incombe dans la direction des laboratoires de la Candidature, Edouard Bourgeois n'hésite pas à sacrifier ses vacances et durant quatre années il passe les mois d'été à l'Université de Heidelberg où il étudie avec le célèbre professeur Krafft et ses collaborateurs, différents problèmes de chimie organique. Il en résulte une série de mémoires publiés dans les *Berichte der deutschen Chemischen Gesellschaft*.

Promu chef de travaux en 1892 et attaché au laboratoire du Doctorat, Bourgeois se consacre entièrement à la chimie organique et publie de 1892 à 1927 une suite de travaux ayant trait à la préparation et aux aptitudes réactionnelles de dérivés bromés et sulfurés cycliques. Ses vues nouvelles et personnelles sur ces questions attirent l'attention du monde savant et rehaussent son prestige vis-à-vis des jeunes gens qui travaillent sous sa direction. De cette époque datent

de nombreuses thèses doctorales orientées dans cette voie. Spring, en effet, absorbé par son enseignement et par ses magistrales recherches de chimie minérale et de physico-chimie, lui abandonne complètement la direction du Doctorat et il s'emploie à le faire nommer répétiteur, puis fait reconnaître ses mérites par la Faculté. Celle-ci obtient pour Edouard Bourgeois, un arrêté ministériel qui l'autorise à faire, pendant trois ans, un cours libre sur des « Chapitres spéciaux de la chimie organique ».

En outre, et dès 1903, il occupe à l'Ecole supérieure industrielle de la Ville de Liège la chaire de chimie générale pure et appliquée.

C'est à cette époque également que se place une remarquable étude faite par notre regretté collègue. Nommé expert par le tribunal de Liège, il a pour mission de faire un rapport sur les dégâts causés par les poussières et fumées émises par un des grands établissements industriels de notre région.

Pour résoudre ce problème, Bourgeois dut combiner des expériences ingénieuses, concevoir des méthodes nouvelles, imaginer un appareillage inédit : tout était à créer. Si l'on ajoute à cela les remarques pleines de sens qui abondent dans ce travail, malheureusement non publié, on comprendra qu'il reste un modèle du genre et une source de documentation encore consultée à notre époque.

La mort, survenue en 1911, de l'illustre professeur Spring, qui avait concentré en ses mains tout l'enseignement de la chimie pure, ouvre à la Faculté des Sciences une succession très lourde.

Le rythme accéléré des découvertes dans le domaine chimique, la nécessité de la spécialisation, l'accroissement continu de la population estudiantine vont amener un ministre particulièrement bien inspiré ou intelligemment conseillé à rétablir une division existant avant 1879 et à

confier l'enseignement de la chimie générale à deux professeurs différents.

Mais Bourgeois, spécialisé cependant dans l'étude des dérivés du carbone, reçoit la chaire de chimie minérale, tandis que son ami, Emile Colson, est chargé de faire le cours de chimie organique tant à la Candidature qu'au Doctorat.

Il est vraisemblable que ce changement de front désorienta tant soit peu le nouveau professeur et exerça dans la suite une influence sur son activité scientifique.

Bourgeois à présent va se consacrer entièrement à son enseignement et à la direction du laboratoire de recherches.

Tous ceux qui ont assisté au cours qu'il fit pendant vingt ans à la Faculté des Sciences en ont emporté un souvenir ineffaçable. Ce fut vraiment un admirable professeur, possédant un talent d'exposition hors ligne. Par sa parole nette, chaude, incisive, vibrante, par son exposé cohérent souvent relevé d'une pointe d'humour, il savait intéresser les auditeurs aux chapitres les plus arides d'une science difficile, et développer sa pensée avec une clarté qui les rendaient compréhensibles à tous. C'était là vraiment le digne successeur de son illustre maître.

Survint la guerre. Bourgeois prend part à la défense de la place fortifiée comme capitaine de la garde civique. Puis, les cours universitaires suspendus et les laboratoires occupés par l'armée allemande, il décide de consacrer son activité aux organismes du Comité National de Secours et d'Alimentation. Dès 1916, il prend la direction du département des œuvres d'alimentation collectives (soupes générales, repas scolaires, dîners économiques). Un laboratoire installé dans une cave de l'institut de pharmacie s'occupe, sous ses ordres, du contrôle et de l'analyse des denrées alimentaires et des aliments préparés. A la fin de 1918, il est chargé d'organiser le ravitaillement des populations évacuées du Nord de la France par suite de l'avance rapide des armées alliées.

Son dévouement à cette noble cause lui valut la médaille de la Reconnaissance française et la croix de Chevalier de la Légion d'Honneur.

La paix signée il fallait avant toute chose restaurer l'Institut de chimie générale qui avait particulièrement souffert d'une occupation ininterrompue de quatre années. Le rétablissement des laboratoires, l'achat de matériel pour remplacer celui emporté, dispersé, ou brisé, la reconstitution de la bibliothèque et des collections, la réorganisation des cours avec une population anormalement nombreuse; autant de problèmes posés et résolus avec décision et promptitude par l'éminent professeur.

Dès mars 1919, tout est en ordre et le travail peut reprendre normalement.

En 1920, Edouard Bourgeois est chargé de faire aux élèves du doctorat un cours de physico-chimie dont la nécessité se faisait sentir depuis longtemps : ce sera pour lui l'occasion de rassembler en une série de leçons remarquables des aperçus d'ensemble sur les grandes questions à l'ordre du jour à cette époque.

Une brillante période s'ouvre maintenant à l'activité du professeur dont la plupart des élèves occupent des places de premier rang dans la grande industrie chimique belge ou étrangère et dans l'enseignement supérieur de notre pays. Membre de la Société Royale des Sciences, Membre du Comité National belge de Chimie, il représente notre université à de nombreux congrès à l'étranger notamment aux Conférences de l'Union internationale de Chimie à Bucharest, Cambridge, Madrid et Lyon.

Ceux qui furent les élèves ou les collaborateurs d'Edouard Bourgeois et tous ceux en général qui l'approchèrent, étaient séduits, d'abord par ce beau regard brillant d'intelligence, par cette haute silhouette pleine de distinction, puis conquis par son esprit clair, par sa franchise et sa droiture. On

l'écoute avec profit, discourant d'abondance sur les sujets les plus variés, avec une érudition qui déborde largement le champ de son activité professionnelle. S'il peut paraître, au premier contact, un peu distant, s'il reste même dans la suite, un peu lointain, on ne peut tarder, sous cette froideur apparente, à deviner le cœur généreux, l'âme sensible et la rare délicatesse de sentiments qu'il s'efforce de dissimuler, trop souvent, par l'étalage d'un scepticisme d'ailleurs souriant.

Il a fallu souvent des années de relations suivies à ceux qui vivaient autour de lui, avant d'arriver à forcer un peu, cette réserve dans laquelle il voulait se confiner; même pour ceux-là, son clair regard a conservé jusqu'au bout un peu du reflet des glaciers alpestres et du mystère de ces cimes neigeuses qu'il affrontait, solitairement, aux jours des vacances.

Car Bourgeois fût dès sa jeunesse un alpiniste fervent. Non pas l'alpiniste grandiloquent et occasionnel dont le type fut immortalisé dans un roman célèbre, mais le voyageur solitaire et convaincu, réalisant avec habileté et persévérance les courses les plus longues, réalisant les escalades les plus sérieuses et vivant intégralement la rude existence du montagnard.

Il avait pour la haute montagne une passion profonde et sincère et c'est bien là, je pense, qu'il a vécu les plus belles heures de son existence. Dans le massif du Dauphiné qu'il affectionnait tout particulièrement et où il était populaire, un refuge, qu'il fit édifier en 1930 et qui porte son nom, y perpétuera son souvenir.

La maladie de son collègue E. Colson amène E. Bourgeois à se charger, avec un rare désintéressement, d'Avril 1930 jusqu'à la fin de 1931, de l'enseignement complet de la chimie à la Faculté des Sciences. Cette lourde charge le surmène visiblement. Bourgeois a 66 ans; — la mort de

son ami Colson le frappe douloureusement. Il décide alors de prendre du repos et est admis à l'éméritat le 12 octobre 1931 après 42 années de fonctions universitaires.

Il embellit les heures de sa retraite par des séjours à la montagne et à sa propriété d'Embourg où il cultive, en sage, un curieux jardin dans lequel se mêlent, harmonieusement, les plantes alpines et de magnifiques roses dont il se montre particulièrement fier. Il s'attache également à réaliser un projet qu'il caressait depuis longtemps : celui de grouper les chimistes sortis de l'Université de Liège en une association à la fois amicale et professionnelle. En 1932 il fonde à Liège l'A. C. Lg dont il est l'animateur et le premier président. Il rédige également pour notre *Liber Memorialis* de substantielles notices sur L. G. de Koninck, J. Chandelon W. Spring et Emile Colson.

Mais notre cher collègue ne devait pas jouir longtemps d'un repos qu'il avait si bien mérité. Frappé le jour de la Toussaint 1935 d'un mal qui ne pardonne pas, il lutte pendant trente mois avec une tenace volonté et une résignation remarquable. Sa grande intelligence est intacte mais la parole ne la sert plus et le corps est brisé.

Il s'éteignit doucement le 28 avril dernier.

Tous ceux qui l'ont approché, connu et compris, garderont pieusement le souvenir de celui qui s'en est allé, discrètement, comme il avait vécu.

André DE RASSENFOSSE.
