

JOURNAL
de l'Association
des Professeurs
de l'enseignement
supérieur et moyen



No. 14. — AVRIL 1918.

1918 EICH-LUXEMBOURG 1918
IMPRIMERIE ALBERT NICOLAY

JOURNAL
de l'Association
des Professeurs
de l'enseignement
supérieur et moyen



No. 14. — AVRIL 1918.

1918 EICH-LUXEMBOURG 1918
IMPRIMERIE ALBERT NICOLAY

La poésie dynamique.

On connaît le grand et beau mouvement lyrique qui avait commencé à se dessiner en France, peu d'années avant la guerre. Partout on pouvait constater la faillite du symbolisme lequel est bien mort aujourd'hui, quoiqu'à l'heure présente nous coudoyions encore des symbolistes enragés, tels que M. Gustave Kahn, le défenseur opiniâtre du vers libre. Il semble que, d'une manière générale, l'art littéraire soit exposé à une loi qu'on pourrait appeler la loi de l'action et de la réaction, la seule d'ailleurs qu'on soit à même de vérifier au cours des siècles. C'est ainsi que la littérature médiévale a été suivie de la Renaissance et du grand siècle classique. Le classicisme, qui mettait plus d'un siècle à mourir, fut suivi du romantisme qui était avant tout une réaction violente contre le classicisme. Le romantisme mourut à son tour et sur ses débris s'installa le réalisme. Sous sa double forme du Parnasse et du naturalisme il s'inscrivit en faux contre les doctrines de la génération de 1830. Quand le réalisme enfin commença à fatiguer les esprits, il dut céder au symbolisme qui prenait à peu près le contrepied du Parnasse en remplaçant par la poésie ésotérique du rêve les contours exacts et rigides des Parnassiens. Il va sans dire que tout ne disparut pas dans ces réactions successives, tant il est difficile à l'homme de renoncer, d'une façon décisive, aux acquisitions de ses ancêtres. Dans la littérature, comme dans les autres domaines de notre activité, la tradition jouera toujours un rôle plus grand que nous ne le croyons nous-mêmes. La célèbre phrase d'Auguste Comte est encore vraie aujourd'hui: l'humanité se compose de plus de morts que de vivants.

Cela établi il est évident que chaque époque doit avoir sa physionomie propre et qui porte visiblement l'empreinte des aspirations qui la soulèvent. Quoi qu'on en ait pu dire, les théories de M^{me} de Staël, de Villemain et de Taine conservent une grande part de vérité et nous disons encore à présent que,

d'une manière générale, la littérature est, jusqu'à un certain point, l'expression de la société.

Pour comprendre donc le mouvement littéraire contemporain qui, semble-t-il, passionne énormément notre public lisant, il faut avoir une idée de la sensibilité française d'avant la guerre. Cette sensibilité différait profondément de celle qui avait suivi la grande épreuve de 1870, époque où l'on constate dans l'état général des esprits une lassitude et comme un désenchantement qui avaient parfaitement favorisé l'éclosion de la poésie symboliste.

Or, aux environs de 1900, une génération nouvelle commença à s'emparer de la littérature. Des esprits vigoureux, comme E. Faguet, durent reconnaître que les doctrines intellectualistes de Taine et de Renan n'avaient plus aucune prise sur les jeunes gens. Ceux-ci écoutaient d'autres maîtres. Les grands favoris du jour étaient des hommes d'action comme Maurras et Barrès; en philosophie on se mit à l'école de Bergson. Le terrible cauchemar de 1870 ne pesait plus sur les intelligences. Sans doute on savait encore que la France avait dû plier sous le pied du vainqueur; on n'avait pas oublié surtout que la patrie saignait toujours d'une plaie vive. Mais on commença à ne plus avoir peur de l'ennemi victorieux. Toutes les poitrines se gonflaient de vie et d'espérance; un souffle régénérateur semblait passer sur les hommes nouveaux. C'est ce qu'on a appelé très justement la France nouvelle, cette France que nous avons vue à l'œuvre à la bataille de la Marne.

La littérature, une fois de plus, se fit l'écho de ce changement des esprits. Elle devint, décidément, optimiste, et de toutes parts ce fut comme un réveil magnifique des meilleures qualités de la race. On se mit à chanter la beauté de la vie et, les conquêtes merveilleuses de la science aidant, on proclamait tout haut la grandeur et les merveilles du siècle qui commençait. Jamais, à aucune époque de son histoire, la littérature française n'a entonné tant d'hymnes enthousiastes à la beauté de la vie que précisément entre 1900 et 1914. Naturellement cette esthétique de la vie moderne n'apparaissait pas à tous de la même manière. Les jeunes écrivains se groupèrent

autour d'innombrables revues, que le plus souvent ils fondaient seulement, et qui devinrent des tribunes fort retentissantes d'où ils parlaient au public. C'est ainsi que les efforts vers l'idéal moderne s'éparpillèrent un peu et on créa de nombreuses écoles qui, toutes différentes qu'elles étaient entre elles, avaient de commun le très vif amour de la vie et de l'action.

Un des nombreux fils qui partirent de ce faisceau vigoureux, aboutit à ce qu'on appelle aujourd'hui la poésie dynamique ou paroxyste. C'est sans doute une des tendances les plus intéressantes de la littérature contemporaine: c'est la plus neuve et la plus originale en tous cas et qui communique le plus intimement avec l'intensité de la vie d'aujourd'hui. On y est arrivé par une évolution toute naturelle, car on n'avait qu'à pousser l'amour et la frénésie de la vie moderne jusqu'à ses dernières conséquences. On s'arrêta alors fatalement à cette vie mouvementée et trépidante qui caractérise notre époque, cette époque qu'on a si justement appelée l'époque du fer.

C'est le fer, en effet, qui a imprimé sa marque puissante à l'industrie moderne; c'est le fer qui a créé les grandes cités noires, ou grouille une nombreuse population ouvrière; c'est le fer qui a dressé les usines monstrueuses avec leurs cheminées énormes qui font pleuvoir sur les faubourgs des grandes villes une pluie de cendre et de suie. C'est encore le fer qui grince et crie dans les gares et dans les ports de mer: c'est lui, en un mot, le moteur puissant de notre époque haletante et fiévreuse.

Il semble donc qu'à cette transformation de la vie matérielle et sociale doive correspondre une esthétique également nouvelle. Puisque nous sommes plus hâtifs, plus nerveux, plus haletants que nos aînés, la poésie de notre époque sera aussi plus mouvementée, plus violente et plus torturée que la leur. Comment inscrire dans un alexandrin de Racine ou de Leconte de Lisle cette sensation puissante et énervante que nous éprouvons devant une locomotive, une automobile, un dynamo modernes? Là il semble vraiment que la description placide et exacte soit un contresens esthétique, une trahison froide et calculée. La poésie, ainsi conçue, ne saurait être qu'un jeu d'esprit et le poète qui se prêterait à ces tours de force, serait ni plus

ni moins qu'un amuseur public ou un virtuose se grisant du bruit de ses mots et de ses cadences. Rien ne saurait être, aux yeux des poètes dynamistes, plus dangereux pour les destinées de la poésie que cette séparation de l'art avec la vie. C'est là un des plus grands vices du symbolisme et du Parnasse. Aujourd'hui la devise n'est plus l'Art pour l'Art, mais l'Art pour la Vie, pour la Vie dans toute sa frénétique complexité. C'en est donc fini avec cette froideur de marbre ou avec ce sentimentalisme geignard de nos ancêtres qui s'évertuaient à sertir une rime étonnante ou qui nous inoculaient les désenchantements de leurs cœurs malades. Il s'agit, pour le poète nouveau, de rendre vraiment les manifestations ou les produits de la vie moderne avec tout ce qu'ils ont de bruyant, d'assourdissant, de tumultueux et d'éblouissant, de les fixer, non point à leur état de repos, à leur état stable, mais en leur état de mouvement. „De statique la littérature deviendra dynamique“, disait, en une phrase qui a fait fortune, Nic. Beauduin dès 1910. La rythmique des poètes dynamistes aura donc à s'adapter au rythme puissant des choses; et, quand on lira un poème dynamique, on entendra, transposé par le poète, la puissante et trépidante pulsation de la vie moderne. Le mètre sera par conséquent inégal, branlant, saccadé et nerveux, coupé de cris et rendant, par la physionomie générale du vers, la mobilité effrénée et le devenir perpétuel du machinisme d'aujourd'hui. On comprendra que ce vers ne saurait être d'une mesure classique, que les coupes ne se feront plus de la manière qu'enseignent les traités de poésie et que les hiatus n'en seront pas rigoureusement bannis. Le vers sera inégal et polymorphe; le langage général, le style, si l'on veut, sera polyrythmique. Cette poésie ressemblera à un hymne qui demande donc aussi toutes les libertés et toutes les licences que l'on doit accorder à un chantre inspiré. Cela ne veut pas dire cependant qu'il faille revenir, pour la forme, aux temps du symbolisme et du vers libre. Bien au contraire. Cette poésie nouvelle doit être soucieuse de beauté, d'eurythmie, de mouvement et de sonorité. Les vers blancs et les vers libres seront rigoureusement bannis; on les abandonnera à quelques attardés du symbolisme. La rime est maintenue, puisqu'elle constitue un élément essentiel du vers français, élément

qui s'adresse à l'oeil aussi bien qu'à l'oreille, tellement que c'est la rime seule qui distingue le vers de la prose rythmée. „En fait de vers, dit encore M. Beauvain, nous ne connaissons que le vers eurythmique.“ Et les poètes paroxystes ont raison d'aspirer à cette beauté, faite de lumière et d'harmonie, qui est si caractéristique du génie latin et que ne comprennent pas toujours les nations étrangères.

Au commencement il y eut sans doute des discordances et des brutalités jurant avec la discipline qui règne par ailleurs dans la littérature française. Sur les traces et à la suite de Verhaeren beaucoup se sont laissés aller à un mépris souverain de l'eurythmie, ce dont ils ont été ensuite les premiers à se repentir. C'est que la dislocation du vers entraîne bien la fin de toute poésie.

La tâche du poète paroxyste sera donc de dégager de notre époque la puissance dynamique qu'elle renferme à une si haute puissance. Et surtout ne croyons pas que ces poètes veuillent faire oeuvre de poésie scientifique. Ils ne veulent pas renouveler la tentative de Sully Prudhomme; ils savent bien qu'un art scientifique n'existe pas, puisque la reproduction servile des choses n'est pas de l'art. Ils veulent que l'idée qu'ils nous donnent de la réalité ambiante, soit „sublimée à son point suprême d'harmonie, d'intensité ou de subtilité“. En ceci ils sont à peu près d'accord avec la doctrine classique, car c'est là presque ce que demandaient les Cousin et les Brunetière. Et quand on envisage cette partie de la vie moderne que les poètes dynamistes veulent rendre au plus haut degré d'intensité, on peut se faire une idée de la force incomparable, du mouvement impétueux, du pathétique saisissant que renferment nécessairement les meilleurs poèmes paroxystes. Ils sont passionnés du fait, et l'idée pure, quand elle n'est pas réalisable, n'a pas leurs sympathies. Ils veulent vivre ce qu'ils pensent et penser ce qu'ils vivent. Finis donc l'inertie des symbolistes, l'intellectualisme de Taine et de Renan, le scepticisme souriant d'Anatole France, le snobisme corrupteur de Bourget, la religiosité satanique de Baudelaire et d'Huysmans, le jammisme naïf qui, mis en procédés, devient insupportable. Finie surtout cette espèce de littérature pathologique faite pour nous écœurer;

notre époque travailleuse n'a que faire de ces esprits orgueilleux et malades qui s'imaginent que tout le monde doit tomber en admiration devant leurs vocables excentriques et incompréhensibles. „En poésie, dit encore très justement M. Beauvuin, l'avenir est à ce qui est simple et sain, à ce qui est vraiment grand.“ Ils ne prônent pas la guerre comme les futuristes, parce que la guerre est de l'action malfaisante et destructive, tandisqu'eux ne recherchent que l'action positive et bienfaisante. Aimant l'énergie et l'intrépidité, ils exaltent dans leurs œuvres les aviateurs, les colonisateurs, les inventeurs, les ouvriers, tous les champions enfin de l'activité et de l'effort humains.

Le chef incontesté de cette école poétique est Nicolas Beauvuin. C'est un poète jeune encore, mais qui est déjà en ce moment un des plus puissants lyriques de notre époque. Il est d'une fécondité surprenante, et toutes les revues d'avant la guerre se faisaient un honneur de publier ses vers ou simplement de parler de lui. Lui-même a fondé plusieurs périodiques déjà, entre autres les *Rubriques Nouvelles* et cette *Vie des Lettres* qu'il dirige avec une si haute compétence et où ont paru les meilleurs de ses poèmes. Pour nous faire une idée de la poésie dynamique, il suffit, pour le moment, de lire les derniers ouvrages de Beauvuin. Nous y trouvons des odes frémissantes et lyriques à la gloire du Paris moderne, à l'âme du siècle neuf. aux usines rutilantes, aux campagnes en marche vers la ville, à la bourse du Travail, aux trains express ainsi qu'à la foi et à l'ardeur qui animent la jeunesse fervente. On y entend le beuglement des moteurs, le halètement des machines, le ronflement des chaudières, le dé clic des dynamos, le vrombissement des hélices, le fracas des marteaux-pilons, et le grondement énorme qui vient on ne sait d'où et qui n'est autre chose que le langage de la ville qui travaille. Notre vue est éblouie par les lueurs crues de l'électricité qui, de ses flots larges et blancs, tombe sur les bâtiments noirs et gigantesques et fait naître ainsi de magiques effets d'ombre et de lumière. De fortes odeurs de pétrole, de naphte et de bitume sortent de ces ruches humaines et nous rappellent que c'est là la grande cité du travail robuste et bienfaisant.

Autour d'eux le feu corne et les chaudières ronflent,
Des bouches d'or et de fumée crachent sans fin . . .
 La chair se tord, les poitrines se gonflent,
 La flamme monte rouge comme du vin . . .
Des soufflets font un bruit de bête qu'on égorge,
 Et dans l'air embrasé
Sur l'enclume d'airain les lourds marteaux de forge
 Frappent sans trêve à coups pressés.

 Les poulies, les déclics, les roues,
 Tournent, sanglotent, se secouent,
Le sol tremble et s'efface en bruit torrentiel,
 Les moteurs ronflent, les colonnes ploient,
Et dans un fracas monstrueux de courroies,
 Toute l'usine formidable aboie,
Infernale et crispée à la face du ciel.

(Nic. BEAUDUIN: Notre-Dame de l'Usine.)

C'est ainsi un flot continu de poésie concrète et neuve qui nous saisit puissamment et qui nous dédommage des beautés quelque peu mièvres de ces poètes qu'on appelle des tendres. Quelle différence entre cette vie exacerbée qui règne dans les poèmes de Beauvuin et les paisibles bergeries de Jammes! Ce sont deux poétiques qui sont aux antipodes l'une de l'autre, mais qui peuvent avoir chacune leurs beautés. L'art de Beauvuin est d'un mouvement et d'une grandeur qui forcent l'admiration. On a beaucoup fêté chez nous Verhæren; je suis même d'avis qu'on a exagéré son œuvre et son influence. Eh bien, tous les admirateurs du grand poète belge devront s'incliner devant M. Beauvuin, car il n'y a pas de doute que, dans ses dernières créations, il n'ait surpassé son maître, si tant est que Verhæren peut être appelé son maître. Si l'on compare les productions les plus fortes de Verhæren aux plus beaux poèmes de Beauvuin, à *Notre-Dame de l'Usine* p. ex. ou au *Meeting à la bourse du Travail*, on notera chez le Français la même fougue, la même force et la même foi que chez le Belge. Seulement ce qu'il y a en plus chez le Français et ce qu'il tient évidemment de sa race, c'est le sentiment de l'art, sentiment sans lequel on ne sera jamais un poète de premier ordre en France.

Beauduin a le sentiment de la mesure et de l'harmonie et sa rythmique se coule admirablement bien sur les choses et les événements. De plus, ses vers ne recèlent aucune trace de cette excentricité qui nous inquiète trop souvent chez Verhæren. Cette brutalité qui choque tout Français dans ce dernier, ces coups massus et drus qu'il lance de ses bras musclés, n'étonnent plus chez Beauduin. „C'est un Verhæren, dit très justement un critique du *Cénacle*, qui se serait dépouillé de sa fougueuse âpreté en baignant sa muse dans la fine clarté du ciel de France.“

Cette poésie dynamique, on le voit, est d'une très haute moralité et il n'y a rien en elle de dissolvant et de morbide. Elle est digne que nous l'accueillions de nos plus vives sympathies et que nous y puisions à pleines mains pour réveiller en nous-mêmes notre énergie et notre ardeur au travail. Gardons-nous cependant de généraliser et de croire que toute la poésie française de l'heure présente soit marquée de la griffe de Beauduin. Un grand nombre de poètes se tiennent à l'écart et se sont fait de l'œuvre d'art une autre conception. Il y a p. ex. le clan de ceux qui se sont groupés autour de *Vers et Prose* et qui fraternisent évidemment avec les survivants du symbolisme. Il y a les néo-classiques qui disposent de l'excellente *Nouvelle Revue française*; il y a les tendres et les délicats qui adorent Fr. Jammes et qui aiment à faire du jammisme une doctrine qui sombre le plus souvent dans la fadeur; il y a l'Unanisme de Jules Romains, il y a les mystiques, les naturistes et les fantaisistes. N'oublions pas cependant les Indépendants qui ne sont groupés autour d'aucune revue, qui n'appartiennent à aucune école. mais qui, comme M^{me} de Noailles, sont capables d'écrire des chefs-d'œuvres de poésie paroxystes, comme celle-ci l'a fait avec ses *Ehlouissements*. On voit qu'il est assez difficile de se retrouver dans la poésie française contemporaine et qu'il n'y aurait pas d'erreur plus fâcheuse de notre part que de vouloir nous arrêter à un exclusivisme peu fondé. Méfions-nous notamment des jugements littéraires formulés par les revues; on n'ignore pas, en effet, combien la camaraderie littéraire fausse nécessairement la rectitude de nos opinions. J'ai peur que dans notre pays, et plus spécialement parmi les jeunes, on

ne tienne pas toujours compte de ce facteur. De là leur exclusivisme et leurs opinions outrées sur un grand nombre de questions esthétiques et littéraires. Gardons-nous aussi de vouloir pénétrer l'avenir en essayant, dès maintenant, de deviner la marche de la littérature qui suivra la guerre. Ce ne seront là qu'amusements de notre fantaisie qu'un esprit sérieux s'interdit et qui sont absolument sans valeur. Quand les différents pays dresseront le bilan de la guerre, quand ils se mettront à compter leurs morts et à relever leurs ruines, qui sait si la même foi soulèvera alors les écrivains de demain? Dans tous les cas il serait prématuré de dire qu'on se remettra à chanter la beauté de la vie. Je doute même fort que ce parallélisme que quelques-uns semblent avoir découvert dans les littératures française et allemande d'aujourd'hui, continue à se prononcer davantage.

Ch. BECKER.

Eine Aufmerksamkeitsprüfung.

Ich bewundere unsere Schulzeugnisse. Sie haben den Mut der Unerschütterlichkeit. In einer Welt, die nach Individualisierung in der Schule schreit, bewahren sie treu die schablonenhafte Schlichtheit einer veralteten Pädagogik. Und nicht zufrieden damit, Lob und Tadel trimesterweise nach einem vereinfachten Schema in den stillen Kreis der Familien zu senden, streben sie unerschrocken darnach, ihr Werk durch den lauten Prunk eines Festes zu krönen, um bei Lorbeerspenden und Trommelschlag die Oeffentlichkeit zum Zeugen ihrer groben Rechenkünste zu machen.

Wer aber pädagogischen Rat bei ihnen holen will, den lassen sie mit leeren Händen fortgehen. Sie buchen nur die Leistungen in den verschiedenen Fächern, fügen dann noch treuherzig eine aus dem Ärmel geschüttelte Nummer über Fleiß und sittliches Betragen hinzu und glauben damit, ein studierendes Menschenkind genugsam gekennzeichnet zu haben. In ihrer simplistischen Denkweise übersehen sie, dass die Schulleistungen

auf eine ganze Reihe von wirksamen Bestandteilen zurückzuführen sind, die in ganz verschiedener Stärke zu dem Enderfolg beitragen können. Intelligenz, Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Fleiss sind die Grundbedingungen jedes Erfolges, und jede dieser Eigenschaften kann, wenn sie genügend entwickelt ist, einen Ausfall der anderen decken. Das Endergebnis kann das gleiche sein, ob nun eine besondere Intelligenz oder ein hervorragendes Gedächtnis oder eine gesteigerte Aufmerksamkeit oder ein unermüdlicher Fleiss die Quelle der erfolgreichen Arbeit ist.

Für die individuelle Behandlung des Schülers kommt es aber vor allem darauf an zu wissen, auf welche der Grundbedingungen erfolgreicher Arbeit bei ihm eingewirkt werden muss. Es braucht wohl nicht weiter darauf hingewiesen zu werden, dass auch die Brauchbarkeit fürs Leben sich leichter und richtiger beurteilen liesse, wenn das Schulzeugnis Auskunft über die wesentlichen Seiten der Veranlagung geben könnte, wenigstens so weit sich daraus die dauernde Befähigung zu bestimmten Leistungen ergeben soll.

Eine der Lücken unseres Schulzeugnisses lässt sich mit den heutigen Methoden der experimentellen Pädagogik ohne Mühe ausfüllen. Wer ein Bild von den Schwankungen der Aufmerksamkeit bei seinen Schülern haben will, kann sich dazu des Bourdonschen Tests bedienen. Neben anderen gebräuchlichen Methoden hat dieser den Vorzug der leichten Handhabung. Allen Schülern wird ein bestimmter Text in die Hand gegeben, und sie erhalten den Auftrag, während 5 Minuten einen oder mehrere Buchstaben des Textes, etwa alle b, mit dem Bleistift zu durchstreichen. Das Zeichen zum Beginn der Uebung und zum Aufhalten wird vom Lehrer nach der Stoppuhr oder sogar nach einer gewöhnlichen Uhr mit Sekundenzeiger gegeben. Die Zahl der durchstrichenen Buchstaben, verglichen mit der Zahl der Auslassungen und der fehlerhaften Durchstreichungen, ergibt ein Maß für die Konstanz und andere Seiten der Aufmerksamkeit.

Denselben Dienst leistet — bei grösserer Gleichheit der Versuchsbedingungen: für Schüler, deren Gewandtheit im Gebrauch der Buchstabenzeichen verschieden ist — der Test, den Toulouse

und Piéron in ihrer Technique de psychologie expérimentale beschreiben. Er wurde den folgenden Versuchen in einer Fortbildungsschule zugrunde gelegt und besteht aus 40 Reihen von kleinen Vierecken, die durch verschiedenes Ansetzen eines Häckchens 8 verschiedene Arten von Zeichen ergeben, die in unregelmässiger Anordnung 5 mal in jeder Reihe wiederkehren. Der Schüler hat während fünf Minuten eines dieser Zeichen zu durchstreichen. Die Bewertung der Resultate erfolgt in derselben Weise wie mit Buchstaben.

Die Ergebnisse sind aus der folgenden Zusammenstellung ersichtlich. Die Schüler werden mit den Nummern 1— 34 bezeichnet, ohne dass dabei die alphabetische Reihenfolge eingehalten ist. Die erste Reihe gibt die Anzahl der überhaupt durchstrichenen Zeichen, die zweite Reihe die der übersehenen Zeichen, die dritte die der fehlerhaften Ausstreichungen, die vierte das Endergebnis nach Abrechnung der Auslassungen und der fehlerhaften Durchstreichungen. In der fünften Reihe werden die Plätze angeführt, welche die Schüler auf Grund dieses Resultates einnehmen würden.

Um einen bequemen Ueberblick zu gewähren, wurden die Leistungen nach ihrer Rangordnung klassiert, obschon auch jede andere Art der Bewertung zulässig wäre.

1. Bezeichnung der Schüler.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
2. Durchstrichene Zeichen.	133	101	146	110	115	69	123	108	83	105	99	122	124	150	92	123	51
3. Ausgelassene Zeichen.	0	18	5	3	2	19	7	3	12	10	4	4	4	6	6	22	7
4. Fehlerhafte Durchstreich.	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
5. Endergebnis.	133	82	141	106	113	50	116	105	71	95	95	118	120	143	86	101	44
6. Platznummer.	8	28	5	21	15	31	13	22	30	25	25	12	11	3	27	23	32

1. Bezeichnung der Schüler.	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
2. Durchstrichene Zeichen.	146	156	137	114	138	57	129	144	104	113	151	91	129	192	122	142	114
3. Ausgelassene Zeichen.	4	12	9	4	2	43	14	12	4	2	7	11	16	0	11	8	1
4. Fehlerhafte Durchstreich.	0	0	0	0	0	1	0	0	4	0	0	1	0	169	0	0	0
5. Endergebnis.	142	144	128	110	136	11	115	132	96	111	144	79	113	23	111	134	113
6. Platznummer.	4	1	10	20	6	31	14	9	24	18	1	29	15	33	18	7	15

Sollte das Ergebnis auf dem Schulzeugnis seinen Platz finden, so dürfte es wohl nicht bei dem einen Versuch sein Bewenden haben. Aber bei der geringen Zeit, die dafür in Anspruch genommen wird, würde die Notwendigkeit einer Wiederholung nicht störend in die Wagschale fallen.

Dass man an anderen Orten das Schulzeugnis in dem angedeuteten Sinn zu erweitern sucht, hängt, neben rein pädagogischen Gründen, noch mit der Frage der Auslese der Begabten zusammen. Denn wenn der Staat den hervorragend Begabten die Mittel zu weiteren Studien bereitstellen soll, so muss er eine gewisse Gewähr dafür haben, dass auch die wirklich Tüchtigen erkannt werden können. Ein Schulzeugnis im herkömmlichen Sinn bietet aber hierfür keine genügende Gewähr. Deshalb sehen wir beispielsweise die Oberschulbehörde in Hamburg einen eigenen Beobachtungsbogen einführen, um über die Begabung der einzelnen Schüler aufgeklärt zu werden. Es soll in den Hamburger Volksschulen ein Fremdsprachenzug für besonders befähigte Schüler eingerichtet werden. Für diejenigen Schüler, die für diesen gehobenen Unterricht von den Lehrern empfohlen werden, muss von Ostern 1918 ab ein besonderer Beobachtungsbogen ausgefüllt werden, in welchem neben anderen Fähigkeiten, wie Gedächtnis, Phantasie, Denken, Arbeitsart, vor allem auch die Art der Aufmerksamkeitsbetätigung beschrieben werden soll. Die Angaben sollen der gewöhnlichen Beobachtung der Schule entnommen, aber nachher durch geeignete Tests nach den Methoden der experimentellen Psychologie nachgeprüft werden. Ebenso verfährt man in Berlin, wo man zur Zeit hochbegabte Schüler aus den Volksschulen auswählt, um sie einem abgekürzten Realschullehrgang zuzuführen.

Es wird aber wohl noch eine geraume Zeit vergehen, bis die Schulzeugnisse allgemein sich in dies Neuland der Pädagogik hineinwagen werden. In ihrem bewundernswerten Beharrungsvermögen werden sie noch lange die gewünschte Auskunft über Eigenart und Begabung der Schüler verweigern; deshalb ist es gut, dass jeder Lehrer sich persönlich die Aufschlüsse verschaffen kann, deren er zur individuellen Behandlung der Schüler bedarf. Die Prüfung der Aufmerksamkeit soll dazu nur als Beispiel dienen.

Ein Blick auf die Ergebnisse belehrt sofort darüber, welche Schüler imstande sind, ihre Aufmerksamkeit ohne Verzug einer bestimmten Tätigkeit zuzuwenden und bei dieser Tätigkeit zu verharren, ohne sich durch andere, ähnliche Reize ablenken oder stören zu lassen. Wer in der Platznummer nicht wenigstens zur ersten Hälfte gehört, muss von vornherein als weniger geeignet betrachtet werden, die Arbeit der Schule mit Leichtigkeit zu bewältigen. — Ausnahmen von dieser Regel würden sich aus einer Prüfung der anderen Eigenschaften ergeben, die etwa für langsamere oder weniger intensive Aufmerksamkeitsanspannung Ersatz bieten können. — Schüler, die zur zweiten Hälfte gehören, müssen milder bei mangelndem Erfolg beurteilt werden, weil wir es hier offenbar mit einer Eigenart der Naturanlage zu tun haben; was natürlich nicht verhindern darf, die geeigneten Mittel zu einer Überwindung der Natur anzuwenden. Solche Schüler bedürfen einer beständigen Anspornung oder Wachhaltung der Aufmerksamkeit; durch kurze und häufige Zwischenfragen müssen sie immer wieder beim Unterricht festgehalten werden; gerade für sie müssen alle jenen Hilfsmittel Anwendung finden, welche die Pädagogik in langer Erfahrung gesammelt hat, um die jungen Geister beim Unterricht zu bannen.

Auch die Betrachtung jeder einzelnen Leistung ist lehrreich. Schüler 1 z. B. entwickelt eine mäßig hohe Schnelligkeit bei der Arbeit (133), aber er ist ein zuverlässiger Arbeiter, bei ihm wird kein Zeichen übersehen und kein unrichtiges durchstrichen; seine Gesamtleistung ordnet ihn unter das erste Viertel der Klasse. — Daneben halte man den Schüler 2; er arbeitet schon viel weniger rasch (101); dazu übersieht er 18 Zeichen und macht eine fehlerhafte Durchstreichung, so dass er als unzuverlässig in seiner Arbeit bezeichnet werden muss und zum letzten Viertel der Klasse zu rechnen ist. — In derselben Weise lässt sich über die Arbeitsart jedes Schülers ein Bild gewinnen.

Nicht weniger lassen sich aus den Ergebnissen Richtlinien für die Behandlung einer ganzen Klasse gewinnen. Besonders bei einem Vergleich mit anderen Klassen ergibt sich, ob man es mit einer grösseren oder geringeren Anzahl von Schülern zu tun hat, die in ihrer Aufmerksamkeitsanspannung und -konstanz

unter dem Durchschnitt stehen, und entsprechend wird die Methodik in dieser Klasse sich den Bedürfnissen anzupassen haben. Der belehrende Vortrag, der in einer Klasse mit durchschnittlich guter Aufmerksamkeit gelegentlich länger ausgesponnen werden kann, dürfte in einer Klasse mit minderwertiger Aufmerksamkeitslage überhaupt nicht oder nur mit bestimmten Sicherungen zur Anwendung kommen.

Es bedarf wohl keines weiteren Beweises, dass jeder Lehrer aus einer solchen genaueren Betrachtung der Aufmerksamkeit grossen Nutzen für die Behandlung seiner Schüler und die Methode beim Unterricht ziehen kann. Nichts hindert gegenwärtig den einzelnen, sich diesen Vorteil zu verschaffen. Und vielleicht — vielleicht — werden sogar eines Tages die Schulzeugnisse aus ihrem langen Schlaf erwachen und offiziell die nötigen Aufschlüsse liefern.

N. BRAUNSHAUSEN.

Simple Vœux.

Le temps n'est plus, hélas! des généreuses discussions académiques. Quelques Allemands, sans doute, les continuent laborieusement dans des revues. Pour nous, qui avons vu tant d'idées nous leurrer, tant d'espairs crouler, examinons des points de détail dans la lourde machine scolaire.

I. A propos de l'Examen de Maturité.

Ne pensez-vous pas que la farce de la *partie orale* ait assez duré? De l'aveu de nos collègues qui ont été membres des commissions, cela est farce. Si, comme il paraît, on avait espéré par cette réforme orienter davantage l'enseignement vers la langue parlée, il est temps d'avouer que ce fut une erreur. J'ignore si la réintroduction de l'épreuve écrite pour toutes les branches augmenterait considérablement la besogne des examineurs; outre qu'il y a un moyen fort pratique de leur faire accepter ce surcroît de travail, en le rémunérant sérieusement, ne trouve-t-on pas assommant de s'énerver douze heures de

suite à écouter les mêmes réponses affreusement baragouinées dans l'atmosphère lourde d'une salle de classe en juillet?

Et vraiment, n'est-il pas temps de rendre à des branches comme l'histoire ou la physique le rang qui leur revient de droit à l'examen? Une copie d'histoire ou de physique permet de juger du développement intellectuel d'un élève, autant, au moins, qu'une copie de géométrie.

Enfin, si l'on avait espéré mettre fin aux pratiques malhonnêtes en supprimant l'examen écrit dans les branches dites „de mémoire“, on s'était fait tout simplement illusion. Ces pratiques, du moins dans les grands établissements, n'ont fait que changer de nature. (Parfaitement, monsieur le directeur.) Et l'on a inventé des trucs ingénieux, qui ont ajouté du nouveau au vieil arsenal des ruses scolaires . . .

II. La langue parlée.

Il peut paraître étonnant que dans un pays où l'on cultive avec tant d'intensité les langues vivantes, la prononciation et l'élocution n'entrent pour rien dans la cote des examens! Théoriquement peut-être, et très platoniquement; *en tout cas*, à la candidature, au doctorat, dans les examens des brevets de l'enseignement primaire, l'ignorance des règles essentielles de la prononciation française n'empêche jamais un candidat de passer, pourvu qu'il sache reproduire les rudiments indigestes qu'il s'est ingurgités à grands coups de manuels.

Je ne suis point assez naïf pour croire qu'un trait de plume suffise pour résoudre la grosse question de la prononciation française dans nos écoles: si ce que je propose n'est pas *le* moyen tout court, au moins c'en est un. Et par exemple, en refusant, aux examens pour la collation des grades, des candidats qui se présentent avec une prononciation affreuse, *on les forcera de fréquenter des milieux français*, et tout est là, ou presque; de suivre des cours de phonétique, de prononciation et de diction, *afin qu'ils soient au moins avertis eux-mêmes* des fautes qu'ils seront appelées à corriger de par l'estampille de l'Etat! C'est là, qu'on veuille bien le croire, c'est là qu'est le mal

J'attends l'éternelle, l'inévitable objection: Si les instituteurs... Oui, certes, si les instituteurs... Mais, de grâce, comment sauraient-ils le français, après les quatre années d'Ecole Normale, si nous n'arrivons pas à bien faire prononcer nos élèves après sept années d'enseignement moyen?

III. Les auteurs grecs en 1^{re}.

J'entends parler surtout des Lycées de jeunes filles. Et d'abord, une anecdote — vraie. Dans un établissement d'enseignement moyen de ce pays, peu importe quand, peu importe où, on interrogeait, à l'examen de maturité, sur les auteurs grecs. On avait demandé aux élèves le plan de je ne sais plus quelle Philippique de Démosthène. (On sait combien elles se ressemblent.) Les réponses furent foudroyantes. Abasourdi devant une telle performance, le commissaire du gouvernement, pince-sans-rire, demanda à l'examineur si les élèves savaient aussi réciter le plan à rebours. Il lui fut répondu que oui. Et l'élève suivant commença par la péroraison. —

Admettez, si vous avez peine à me croire, que je sois devenu victime d'un mauvais plaisant. *Se non è vero*: eh bien: c'est à cela que *doit* aboutir aujourd'hui la lecture des auteurs grecs en 1^{re}! L'année dernière, ces pauvres jeunes filles — je l'écris sans ironie — ont dû apprendre par cœur les plans de 7 (!) discours politiques de Démosthène, trois Olynthiennes et quatre Philippiques; il n'y avait, dans cette besogne monstrueusement stupide, aucune lueur d'intelligence. A l'examen on choisit dans le nombre, et l'on demande le plan de tel discours. Il n'y a pas, dans tous le corps enseignant, un homme capable, je ne dirai pas de retenir, mais simplement de distinguer pendant cinq minutes la 1^{re} Olynthienne de la 2^e, la 2^e Philippique de la 3^e. Tout le monde le sait, le dit, le redit: allons, monsieur le Conseiller, un bon mouvement, et débarrassez-nous de ces chinoiseries! Que l'on demande aux élèves quelle fut la situation de la Grèce et d'Athènes de 350 à 320; qu'elles sachent *quelques dates* (mais est-il permis de demander à des jeunes filles de 1^{re} les dates des différents discours de Démosthène?); qu'elles connaissent les principaux arguments de l'orateur et la nature de son éloquence, mais surtout, qu'elles sachent

apprécier cette grande figure et la tragédie de sa vie, qu'en un mot, elles aient *une idée* de la grandeur de Démosthène: on demande tout, hormis cela. Cela revient à dire que l'explication des discours de Démosthène doit être *littéraire*, ou ne pas être. Ce qui se fait actuellement, c'est une bouffonnerie dont pâtissent non seulement les élèves, mais aussi le professeur, *qui rougit* d'être condamné à pareille besogne. Et que cela plaise ou déplaise à Pierre ou à Paul, c'est l'exacte vérité.

C'est bien le moins qu'on nous *dise* ce qu'on exige au juste à l'examen de maturité. Qu'on nous le dise par voie officielle ou officieuse: *car c'est la tradition qui se forme au sein des commissions d'examen qui donne à l'enseignement sa direction*. Mais bâcher les plans des discours de Démosthène! Ce serait triste, si ce n'était si comique. Hâtons-nous donc d'en rire, de peur de devoir en pleurer

Déjà, un petit progrès a été accompli. Au programme de cette année-ci, les 3 Olynthiennes ont été remplacées par l'Apologie de Platon. (Faudra-t-il apprendre le plan par cœur?) Il suffirait largement de lire un seul discours de Démosthène, soit la 1^{re} Philippique ou 'Pour la Couronne', et encore celle-là, plus courte, vaut-elle mieux que 'Pour la Couronne'. S'il est bon que nos élèves connaissent Démosthène, la lecture trop étendue de cet orateur politique ne peut pas ne pas paraître aride et ennuyeuse à des jeunes filles! Il y a bien d'autres pages à lire, dans Phédon, dans Thucydide (le discours funèbre de Périclès), dans Plutarque, Marc-Aurèle, que sais-je encore? Toutes les pages auxquelles je fais allusion doivent se trouver dans des Anthologies.

M. ESCH.

Chicanes grammaticales.

Comme ses aînés, M. Kœtz¹⁾ a dû constater que dans le choix des manuels de grammaire française qui ont été successivement

¹⁾ *La syntaxe du verbe*, par M. A. Koetz. Programme de l'École industrielle et commerciale d'Esch-sur-Alzette, 1917.

introduits dans nos établissements d'enseignement moyen, les autorités scolaires n'ont pas suffisamment tenu compte du caractère exceptionnel de notre situation linguistique. La grammaire de Chassang et Humbert, qui est en usage dans nos gymnases, a été écrite par des professeurs français pour de jeunes Français. Ces professeurs se proposaient d'enseigner les lois du langage à des jeunes gens qui les appliquent instinctivement. En France l'enseignement de la grammaire a pour but de faire prendre conscience à l'enfant de ce qui est chez lui réflexe inconscient. La grammaire doit aider les maîtres à développer chez l'enfant les facultés de réflexion et d'abstraction. C'est que les maîtres français ont foi dans l'action éducative de l'enseignement grammatical. Partant de cette idée que le français est, par excellence, le langage de la raison, ils considèrent l'étude de la syntaxe française comme un des meilleurs moyens d'exercer le jugement des élèves¹⁾. Aussi, dans la formation de ces habitudes d'esprit qu'on appelle à juste titre la „culture“, lui réservent-ils une part au moins aussi importante qu'au latin.

Les professeurs luxembourgeois poursuivent dans les leçons consacrées à la grammaire française un but tout différent. Des considérations d'ordre plus pratique et directement utilitaire, l'acquisition de la langue et la consolidation des connaissances acquises doivent primer, dans leur enseignement, toute autre préoccupation.

¹⁾ M. Brunot, à vrai dire, met ses collègues en garde contre cette illusion et les engage à rabattre de ces prétentions. La grammaire, selon lui, est une école médiocre de logique, et la logique est une très mauvaise maîtresse de grammaire. Les explications fondées sur la logique ont été détruites par les études modernes de linguistique positive et scientifique. Mais il ne faut pas se tromper sur la portée de la réforme prônée par M. Brunot. Ce n'est pas pour battre en brèche la valeur éducative de l'enseignement grammatical qu'il met le holà aux décisions arbitraires et aux subtilités des théoriciens à outrance et des manieurs d'abstraction; c'est, au contraire, pour la renforcer. Tout comme l'étude des autres phénomènes sociaux, l'analyse approfondie du langage, qui est avant tout un *fait social*, un *produit du passé*, doit tendre à développer chez les élèves le *sentiment du relatif*. Mais là ne se borne pas le rôle éducateur de l'enseignement grammatical. A chaque instant M. Brunot attire l'attention du maître sur les intéressantes *leçons de psychologie et de morale* que doit nécessairement présenter l'enseignement d'une langue dont les étrangers sont unanimes à vanter l'impeccable probité et la netteté rigoureuse.

Sachons regarder la réalité en face! Peut-être y a-t-il eu un temps où notre bilinguisme, qui s'affirme avec tant de vitalité dans notre vie publique, s'étendait également à notre vie privée et ne se réduisait pas, dans nos écoles, à une prestigieuse façade. Le fait est que le gros de la population de nos établissements d'enseignement secondaire ne se compose plus de jeunes bourgeois, dont les familles autrefois avaient tenu à honneur d'adopter le français comme seconde langue maternelle, mais de jeunes paysans, d'enfants de petites gens, ne possédant de la langue française que les bribes tombées du crible grammatical de l'enseignement primaire. Aussi le besoin d'une grammaire française — spécialement d'une syntaxe française¹⁾ — appropriée à nos besoins particuliers, se faisait-il sentir depuis longtemps. Ce qui a empêché jusqu'ici mes collègues qui ont été tentés par cette entreprise, de s'atteler à la besogne, c'est d'abord l'infinie complexité du problème à résoudre dans un pays d'une situation linguistique aussi exceptionnelle que le nôtre; c'est ensuite la crise qu'en France même traverse l'enseignement grammatical à la suite des tentatives qui y sont faites pour lui donner une orientation nouvelle et pour alléger la lexicologie aussi bien que la syntaxe des subtilités et des anomalies; et c'est enfin, à l'heure actuelle, l'incertitude du lendemain, le danger qui menace notre existence nationale et par contre-coup, notre système bilingue. M. Koetz, faisant litière de ces scrupules, est allé résolument de l'avant. Il a franchi le pas et, sans s'embarrasser d'un long préambule ou d'une préface prétentiveuse, il met sous nos yeux un échantillon de ce que devra être une syntaxe française à l'usage de nos établissements. Les titulaires du cours de français ont été invités à donner leur avis sur cet essai, et le bulletin de notre association manquerait à la mission qu'il s'est assignée, s'il refusait de s'intéresser à la question.

Et d'abord, y a-t-il moyen de s'entendre et les questions de méthode pédagogique — qu'il s'agisse de grammaire ou de toute autre matière d'enseignement — ne sont-elles pas de celles où tout le monde a raison et où tout le monde a tort? Tâchons donc

¹⁾ Je laisserai donc en dehors du cadre de cette critique la „Nouvelle grammaire pratique“ de M. Tresch, dont seul le „Cours inférieur“, c.-à-d. la partie lexicologique a paru jusqu'ici. L'auteur d'ailleurs nous en a promis une édition revue et corrigée,

de délimiter le débat et de créer un terrain d'entente. Quelles sont les trois conditions essentielles qu'une grammaire doit remplir pour qu'elle soit assurée d'enlever tous les suffrages et de l'emporter dans la balance sur les grammaires qui étaient en usage jusqu'ici dans nos établissements?

Elle doit:

1^o *Tenir compte de la situation spéciale qui est faite au français dans notre pays bilingue, des habitudes mentales contractées par des élèves dont l'esprit a été façonné et asservi, dès l'enfance, aux lois de leur idiome maternel et de la langue allemande, ainsi que des difficultés toutes particulières que doit présenter, dans ces conditions, l'enseignement de la langue française.*

2^o *Mettre à profit les efforts considérables qui ont été tentés dans les derniers temps par des savants de renom (Brunot, Maquet, Sal. Reinach, etc.) pour mettre d'accord des règles parfois compliquées à l'excès avec les exigences de la raison, de la vérité et de la pédagogie.*

3^o *Apporter une solution satisfaisante à la question de savoir quels sont les exercices les plus propres à graver dans l'esprit de nos élèves les règles de la syntaxe française et à consolider les connaissances acquises.*

L'auteur de la „Syntaxe du verbe“ nous dira que ce sont précisément ces trois desiderata qu'il a voulu réaliser, et il est certain qu'il a tenté un sérieux effort en ce sens. Mais suffisait-il d'avoir indiqué, amorcé, pour ainsi dire, la voie à suivre? La besogne du grammairien est une besogne mesquine et fastidieuse; elle n'est pas de celles où l'on puisse se prévaloir de l'adage: In magnis voluisse sat est. C'est dans les détails de l'exécution qu'il faut faire éclater sa maîtrise. Or, le seul effort qu'ait tenté l'auteur pour prémunir nos élèves contre la hantise de la construction allemande, ce fut d'emprunter à la „Sprachlehre“ de Plöetz la liste des verbes qui demandent en français un autre régime¹⁾ qu'en

1) A propos de régime, je me demande si dans une grammaire française il est permis de parler de *datif*, *d'accusatif*, etc. M. Koetz ne semble avoir employé le mot de „datif“ à la page 9 que par inadvertance, puisque dans le reste du chapitre il a évité soigneusement cette désignation empruntée

allemand. Et encore se demande-t-on pourquoi l'auteur n'a pas profité de l'occasion pour joindre à des verbes comme: user, croire, jouer, manquer, etc., toute une série de gallicismes qui eussent enrichi le vocabulaire des élèves en même temps qu'ils eussent servi d'illustration à la règle énoncée. M. Koetz semble s'en remettre au professeur du soin de compléter ce chapitre en classe. Mais l'avantage d'une grammaire faite par un Luxembourgeois, c'est précisément de mettre fin à l'abus des leçons dictées en classe et et consignées ou plutôt griffonnées dans des cahiers qui infailliblement deviennent de véritables nids à vermine tout grouillants de fautes d'orthographe.

Mais le régime des verbes est-il la seule pierre d'achoppement pour nos élèves? L'auteur ne semble même pas soupçonner les difficultés que doivent rencontrer nos élèves dans le „discours indirect“, où l'usage allemand est diamétralement opposé à l'usage français tant pour l'emploi des modes que pour l'emploi des temps. N'est-il pas étrange que dans une syntaxe du verbe il ne soit pas même question de la „correspondance des temps de l'indicatif“. J'ai d'ailleurs longtemps cherché dans la brochure de M. Koetz la règle sur la correspondance des temps du subjonctif. J'ai fini par la dénicher au numéro 8 d'un chapitre dont l'en-tête annonce l'énumération des cas où s'impose „l'emploi du subjonctif dans les phrases (sic!) subordonnées“. Convenait-il de reléguer une règle qui est d'une importance capitale et où se manifeste toute la précision et toute la délicatesse de la syntaxe française, dans un chapitre où personne n'ira la chercher? Sans compter que c'est manquer à une des règles fondamentales de la logique que d'éta-

à la grammaire latine. L'emploi de cette terminologie, en apparence plus commode, créera de nouvelles difficultés aux élèves, et M. Tresch, qui s'en sert couramment, ne manquera pas de s'en apercevoir. Un élève luxembourgeois à qui on a appris la terminologie des langues à déclinaison, sera complètement décontenancé par des tournures comme celles-ci: „Bonnet de nuit *que* tu es! ou: „je suis ce *que* vous êtes“. Etant habitué à se dire que le verbe „être“ se construit avec le „nominatif“ et que le pronom relatif à au nominatif *qui*, ces deux exemples le laisseront tout rêveur. Le petit Français, qui ne sait pas ce que c'est qu'un nominatif, n'éprouvera, pour cette raison même, aucune difficulté à se rendre compte de la raison qui lui fait employer „*que*“. Il sait que la forme „*qui*“ est réservée au pronom *sujet*.

blir une division ou une subdivision en huit ou neuf points à laquelle ne préside aucun principe de coordination et qui ne tient aucun compte de ce que les dialecticiens appellent le „fundamentum divisionis“.

Entraîné par le très louable désir de simplifier, de faire la guerre aux abstractions et aux complications inutiles, M. Koetz — et voilà un autre défaut que je signale — en est arrivé à supprimer des distinctions essentielles et à énoncer sur un ton tranchant de manifestes hérésies. Une langue est toujours un organisme compliqué. C'est là un fait auquel il faut se résigner, et la subtilité de certaines règles tient à la subtilité même du génie de la langue française. Ce n'est pas à un professeur luxembourgeois d'en remonter aux grammairiens français et de secouer le joug parfois despotique de l'usage, qui n'a jamais cessé d'être le tyran de la langue. D'ailleurs il ne faut pas confondre nos lycées avec une école d'artisans où la correction du langage et la discipline intellectuelle — à laquelle la langue française est capable de plier les esprits dans la même mesure que le latin — sont loin d'être le souci exclusif de l'enseignement. Or, c'est soutenir une hérésie grammaticale que d'enseigner, p. ex., que „le passé antérieur s'emploie avec le passé défini, le plus-que-parfait avec l'imparfait“ (p. 15) ou bien que „l'adjectif verbal se distingue du participe en ce qu'il n'admet pas de complément direct“ (p. 27), ou encore que „le subjonctif dépend toujours d'un autre verbe“ et que par conséquent, „le subjonctif ne peut être employé que dans des phrases (sic!) subordonnées“ (p. 20 et 21), etc. C'est mettre sur le même rang les constructions régulières, les archaïsmes, les tolérances du langage familier — comment distinguer d'ailleurs ce qui est d'un usage familier, si on ne sait pas ce qui est de règle dans le style châtié? — et de manifestes incorrections que d'énoncer sur un ton absolu une règle comme celle-ci: „On dit indifféremment à *faire* ou *de faire* après aimer, consentir, commencer, continuer, hésiter, demander, contraindre, s'efforcer, se résoudre . . .“ L'emploi de la préposition devant l'infinitif, qui donne tant de tablature à nos élèves, demandait d'ailleurs un soin tout particulier. Or, au lieu de formuler à ce sujet une règle — Ploetz, p. ex., a réussi à en formuler une, qu'il y aurait moyen de simplifier encore, mais qui, dans sa teneur actuelle, est déjà très précise et ne com-

porte qu'un nombre fort restreint d'exceptions faciles à retenir — l'auteur se contente de dire que parmi les verbes qui peuvent avoir un infinitif pour complément, les uns se construisent sans préposition, d'autres sont suivis de la préposition „à“, d'autres sont suivis de la préposition „de“, sans essayer d'établir un principe de distinction. N'y a-t-il d'ailleurs que des verbes qui puissent avoir un infinitif pour complément? Et pourquoi M. Koetz n'a-t-il réservé cette partie pour le chapitre intitulé: *Emploi de l'infinitif*? Peut-être ce chapitre ne présenterait-il pas alors les regrettables lacunes qu'on y constate. Peut-être l'auteur aurait-il trouvé alors l'occasion de nous expliquer des tournures comme: „Et flatteurs d'applaudir! A en croire les apparences — Il faisait un vent à décorner un boeuf — Une âme prompte à s'emporter, etc.“

D'après l'excellent précepte pédagogique: „Tout enseignement de la langue doit se faire sur un texte“, M. Koetz a fait précéder d'un exemple l'énoncé de chaque règle. Or, voici l'exemple qui doit illustrer la règle sur l'accord du participe passé dans les verbes réfléchis: „*Il se sont aperçus de la chose.*“ Si le participe passé prend ici l'accord, c'est que, selon la règle formulée par M. Koetz, il faut „considérer le pronom réfléchi qui précède comme un complément direct.“ Mais le bon sens doit protester contre une pareille affirmation. Car „ils se sont aperçus“ ne correspond pas à „ils ont aperçu eux“, puisque, d'après le sens de la phrase, ce n'est pas *eux* qu'ils ont aperçus, mais „la chose“: ils se sont aperçus *de la chose*. C'est précisément en choisissant un exemple semblable à celui-là que Brunot a démontré l'absurdité de l'énoncé qu'on donne ordinairement — et que donne également M. Koetz — de la règle du participe passé des verbes pronominaux.¹⁾ Ce qui aggrave le cas de M. Koetz, c'est qu'il a choisi

¹⁾ Voici l'exemple choisi par M. Brunot pour montrer qu'il y a des règles contraires à la vérité des faits: *Nous nous sommes attaqués à plus fort que nous.* „Pour savoir, dit Brunot, s'il faut une *s* à *attaqués*, puisque *s'attaquer* n'est pas un verbe „essentiellement pronominal“, on considère le complément *nous*. Voilà l'enfant obligé d'examiner si *nous nous sommes attaqués* à ... correspond à: *nous avons attaqué à nous* à ... ou bien à: *nous avons attaqué nous à plus fort que nous*; il a à choisir entre deux phrases qui n'offrent ni l'une ni l'autre aucun sens. Après avoir fait cette analyse, un élève intelligent ne pourra que reculer, en se disant qu'il se trompe, que *nous* ne peut pas être complément direct, que l'accord ne peut donc pas se faire. Or il ne fallait pas plus que ce raisonnement parfaitement sage pour faire mal coter une dictée, il y a quelques années!“

précisément cet exemple déconcertant pour illustrer sa règle, alors qu'il aurait pu trouver mille autres exemples qui lui eussent donné raison. Que signifie d'ailleurs le „donc“ qui termine cette règle (p. 30) et qui unit le No. 2 au No. 3?

Une nouveauté apportée par l'auteur de la „Syntaxe du verbe“, ce sont les exercices de traduction mêlés aux exercices traditionnels des grammairiens français. Je ne vois aucun inconvénient à ce que, de temps en temps, on recoure au thème pour contrôler le savoir des élèves et pour les rompre à la prompt application des règles apprises. Le thème bien compris est un procédé au moins aussi expéditif et aussi fructueux que les exercices qui consistent à faire compléter aux élèves des phrases entrecoupées de points de suspension. Sans compter que dans notre pays bilingue on ne pourra jamais faire abstraction de la langue allemande et qu'il serait dangereux de ne pas mettre en garde les élèves, par des exercices fréquents, contre l'obsession de la langue allemande. Le thème a d'ailleurs toujours été maintenue dans nos établissements malgré la suppression des manuels de Ploetz. Si à l'examen de IVe il sert de moyen de contrôle, les thèmes imposés comme devoirs à domicile ont toujours servi à consolider les connaissances acquises. Mais si ces devoirs hebdomadaires paraissent insuffisants et que dans les leçons de grammaire le besoin se fit sentir de multiplier les exercices de traduction, je me résignerais plutôt à voir réintroduire les deux excellents manuels de Ploetz qui étaient jadis en usage en Ve, que de recourir aux maigres exercices que M. Koetz a placés à la fin de chaque chapitre. Les uns ne contiennent que des phrases détachées qui sont depuis longtemps condamnées par une pédagogie avisée, et ceux qui se présentent sous forme de morceaux d'ensemble, ne contiennent que de rares applications des règles énoncées. Dans le thème intitulé: „Der Rabe und der Fuchs“ (p. 12.) il ne se rencontre aucun des verbes qu'il doit servir à faire apprendre et dont la liste précède l'exercice. Quant aux exercices de récapitulation qui clôturent chaque chapitre et qui sont pour la plupart des pages empruntées aux grands écrivains, aucune curiosité grammaticale n'en justifie le choix, et si M. Koetz a voulu les mettre sous les yeux des élèves pour former leur goût littéraire, il a oublié que les chrestomathies en usage dans nos classes in-

férielles sont remplies jusqu'aux bords de morceaux d'une tenue tout aussi littéraire et que les professeurs ont à peine le temps d'en traiter la dixième partie dans les leçons dont ils disposent.

Jos. HANSEN.

La suppression de l'examen de maturité.

Der Friedensschluss mit unsern Söhnen.

Voilà le titre d'un article du «Berliner Tageblatt» (25 déc. 1917) dans lequel un certain nombre de savants développent leurs idées sur l'examen de maturité et exposent les motifs pour la suppression de cette épreuve.

Comme nous avons quelque lieu de croire que le numéro en question aura échappé à beaucoup de nos lecteurs, nous avons jugé à propos de reproduire *in extenso* les plus intéressants de ces articles avec les noms et titres des auteurs, qui tous occupent des positions en vue et font autorité dans les questions d'enseignement et d'éducation.

Qu'on en juge par l'énumération suivante:

Exzellenz Dr. V. Knilling, bairischer Minister für Kirchen- und Schulangelegenheiten,

Wirkl. Geh. Rat Excellenz Dr. Wilh. M. Wundt, Universitätsprofessor in Leipzig,

Professor Albert Einstein, Mitglied der königl. Akademie der Wissenschaften zu Berlin,

Geheimrat Dr. Friedrich Kraus, Generaloberarzt und ordentlicher Universitätsprofessor zu Berlin,

Geheimrat Dr. Muncker, ordentlicher Professor der Literaturgeschichte an der Universität München,

nebst einem Schlusswort von *Thomas Mann*.

Gründe für die Abschaffung der Reifeprüfung.

Von Exzellenz Dr. v. KNILLING.

Für die *allgemeine Abschaffung der Reifeprüfung* an den neunklassigen Anstalten (humanistische Gymnasien, Realgymnasien, Oberrealschulen) lassen sich hauptsächlich zwei Gründe anführen:

1. Die eigentliche Reife eines Schülers für die Hochschule ergibt sich am sichersten aus der Beurteilung seiner *Leistungen während des neunjährigen Besuches* einer höheren Lehranstalt und insbesondere während des letzten Jahres in der Oberklasse. Die Gefahr einer einseitigen Beurteilung besteht deshalb nicht, weil der Schüler fast jedes Jahr andere Lehrer, wenigstens andere Klassenlehrer hat, und weil jeder von diesen sein Urteil in den besonderen Zensuren niederlegt. Gegenüber dieser sicheren Grundlage für die Beurteilung der Reife kann das Ergebnis der Reifeprüfung von Zufälligkeiten (Art der Aufgaben, körperliches Befinden der Prüflinge, ungünstiger Einfluss der heißen Jahreszeit bei Abhaltung der bayerischen Reifeprüfungen im Hochsommer usw.) abhängig sein, so dass es nicht immer ein richtiges Bild von der Leistungsfähigkeit eines Schülers bietet.

2. Ohne die drohende Reifeprüfung würden Lehrer und Schüler sich mit viel *grösserer Freiheit und Ruhe* dem eigentlichen Ziele des Unterrichts in der obersten Klasse, nämlich der Erreichung einer möglichst gründlichen Allgemeinbildung, widmen können. Dieses Ziel hat aber namentlich bei ängstlichen Lehrern und Schülern gegenwärtig noch manchmal unter dem Drill und der Vorbereitung für die Reifeprüfung zu leiden, obwohl schon wiederholt darauf hingewiesen wurde, dass der Unterricht der Oberklasse keineswegs die Vorbereitung auf die Reifeprüfung zum Endzwecke hat. Namentlich in der Geschichte und in der Mathematik und Physik wurde früher in dieser Beziehung viel gefehlt; jetzt ist es besser geworden, seitdem zufolge der Schulordnung von 1914 aus diesen Fächern nur mehr der Stoff der Oberklasse für die Reifeprüfung verlangt wird. Aber Umfang und Art der Klassikerlektüre werden noch heute dadurch beeinflusst (Beschränkung auf einen eng begrenzten Stoff, Auswendiglernen der Uebersetzung oder wenigstens fortwährende Wiederholungen zur besseren Einprägung); die gleichen Mißstände waren auch bei den Schlussprüfungen an den sechsklassigen Anstalten zu beklagen, bis durch die neue Schulordnung diese Schlussprüfungen vereinfacht wurden.

Diese beachtenswerten Gesichtspunkte, die für den Wegfall der Reifeprüfungen geltend gemacht werden können, treffen

aber nur unter der Voraussetzung zu, dass das Urteil über den Schüler auf einen ungestörten Besuch der neun Klassen einer höheren Lehranstalt, auf seine Teilnahme am Unterricht aller Fächer, an den Probearbeiten usw. gestützt werden kann. Dann und nur dann könnte daran gedacht werden, das Jahreszeugnis der neunten Klasse zugleich als Reifezeugnis für die Hochschule gelten zu lassen. Bei den Verhältnissen, wie sie der Krieg geschaffen hat, ist demnach jetzt gerade der ungünstigste Zeitpunkt für die Erörterung der Frage der Abschaffung der Reifeprüfung. Sie würde besser bis nach dem Kriege zurückgestellt, für die Zeit, da bei den höheren Schulen wieder völlig geordnete regelmäßige Verhältnisse eingetreten sind.

Eine allgemeine Abschaffung der Reifeprüfungen könnte übrigens im Hinblick auf die Vereinbarung der deutschen Bundesregierungen über die gegenseitige Anerkennung der Reifezeugnisse vom Jahre 1909 und auf die Bestimmungen über die Zulassung zu den reichsrechtlich genehmigten Prüfungen nur im Wege des Benehmens der verschiedenen Unterrichtsverwaltungen und mit Zustimmung des Bundesrats erfolgen.

Auch im Falle der grundsätzlichen Aufhebung der Reifeprüfung bei den höheren Lehranstalten müsste diese in Bayern und wohl auch anderswo bestehen bleiben, erstens für die Feststellung der Reife von Privatschülern (sogenannten Extraneern in Norddeutschland) und zweitens für die Gymnasialkurse bei den höheren Mädchenschulen, die in Bayern Unternehmungen einzelner Städte oder klösterlicher Genossenschaften sind und eine wesentlich abgekürzte Studiendauer aufweisen.

Der formale Abschluss.

Von Wilhelm WUNDT.

Von vielen Lehrern wird schon lange der Wunsch ausgesprochen, das Abiturientenexamen möchte abgeschafft werden, weil es seine Bedeutung verloren habe. Um in dieser Frage eine Entscheidung zu treffen, müssen die Erfahrungen der Fachmänner, nämlich der Gymnasiallehrer herangezogen werden. Der Wert des Abiturientenexamens ist *nicht sehr hoch anzuschlagen*, da ja die Lehrer Gelegenheit haben, die Schüler im

Unterricht kennen zu lernen; das Examen bildet mehr einen *formalen Abschluss*.

Das Kollegium der Lehrer müsste auch ohne Examen beurteilen können, ob der Primaner reif zum Universitätsbesuch ist. *Die Lehrer wissen ganz genau*, wie es um ihre Schüler bestellt ist. Ueberdies hat das Examen an sich manche Schattenseiten. Es gibt *gute Schüler*, die aber *schlechte Examinanden* sind. Manche werden leicht verwirrt und kommen schwer aus sich heraus; andere wissen im Examen mehr zu scheinen, als eigentlich an ihnen ist. Uebrigens gibt es ja bereits eine Vorstufe der Abschaffung des Examens. Das ist die Befreiung vom mündlichen Examen auf Grund eines guten schriftlichen Examens. Eine Erweiterung der Dispensationen könnte wohl eintreten. Gründe für die Beibehaltung des Examens sind freilich auch nicht von der Hand zu weisen. Parallelerscheinungen ziehen sich durch das ganze Erziehungsleben. So haben wir auf den sächsischen Lehrerseminarien die Einrichtung, dass die Seminaristen, die auf dem Abiturientenexamen der Lehrer die erste Note erlangen, die Berechtigung erhalten, an den Universitäten zu studieren. Da entwickelt sich dann eine Elite der Lehrer, die künftig für Vertreter pädagogischer Fächer und als Seminar Direktoren in Frage kommen. Zur Durchführung dieser bedeutsamen Einrichtung scheint mir das Abschlussexamen doch notwendig zu sein. Ebenso ist es auf den Handelshochschulen und in bezug auf die Vorbereitung für den Post- und Telegraphendienst: man entbehrt nicht gern das Abschlussexamen, das ein rasches und klares Urteil über den Kandidaten gewährleistet. Ebenso ist es für Gymnasien in den Fällen wichtig, wo die betreffenden Schüler nicht zureichend lange auf der Schule gewesen, und die Lehrer daher nicht in der Lage sind, sich ohne ein Abschlussexamen ein klares und befriedigendes Urteil über die Schüler zu bilden. Analoge Verhältnisse sind beim Doktorexamen zu beobachten. Seit Althoff wird jetzt das mündliche Examen bei der Doktorprüfung an allen Universitäten gefordert. Die Doktorarbeit kann allein nicht genügen, da ein Betrug immerhin im Bereich der Möglichkeit liegt; durch die mündliche Prüfung legt der Kandidat das Zeugnis dafür ab, dass er die Arbeit wirklich selbst verfasst hat. Auch hat der Universitätslehrer

nicht die Möglichkeiten, die Studenten so genau kennen zu lernen, wie der Gymnasiallehrer seine Schüler kennen lernt.

Beiläufig bemerkt, hat sich das Abiturientenexamen auch zu einem Examen der Lehrer vor dem Schulrat entwickelt. Die einen bestehen gut, die anderen weniger. Es lassen sich also viele Gründe für die Beibehaltung wie für die Abschaffung des Examens anführen. Auf jeden Fall müssen die Gymnasiallehrer gehört werden.

Der Angsttraum.

Von Albert EINSTEIN.

Ich halte die dem normalen Schulgang angeschlossene Maturitätsprüfung *nicht nur für unnütz, sondern sogar für schädlich*. Für unnütz halte ich sie, weil die Lehrerschaft einer Schule die Reife eines jungen Mannes, der die Schule mehrere Jahre besucht hat, ohne Zweifel wird beurteilen können. Der Eindruck, den die Lehrer während der Schulzeit von dem Schüler gewonnen haben und die sicherlich grosse Anzahl von schriftlichen Arbeiten, die jeder Schüler anfertigen muss, geben zusammen eine genügend vollkommene Grundlage für die Beurteilung eines Schülers, besser als sie ein noch so sorgfältig durchgeführtes Examen geben kann.

Für schädlich halte ich das Maturitätsexamen aus zwei Gründen. *Die Examenangst* sowie die *grosse Menge des gedächtnismässig zu assimilierenden Stoffes schädigen die Gesundheit vieler junger Menschen in erheblichem Masse*. Diese Tatsache ist zu bekannt, um einer ausführlichen sachlichen Begründung zu bedürfen. Aber ich will doch die bekannte Tatsache erwähnen, dass viele Männer in den verschiedensten Berufen, die im Leben „ihren Mann“ stellen und keinesweg unter die Nervenschwachen gezählt werden dürfen, bis ins späte Mannesalter hinein von *Angstträumen* geplagt werden, die ihr Entstehen dem Maturitätsexamen verdanken.

Das Maturitätsexamen wird aber auch dadurch schädlich, *dass es das Niveau des Unterrichts in den letzten Schuljahren herabsetzt*. An die Stelle einer ausschliesslich auf das Sachliche gerichteten Beschäftigung mit den einzelnen Gegenständen tritt nur zu leicht eine Art mehr oder weniger *äusserliche Ab-*

richtung der Schüler auf das Examen hin, an die Stelle der Vertiefung eine gewisse Art von mehr oder weniger *äusserlichem Drill*, der der Klasse vor den Examinatoren einen gewissen Glanz verleihen soll.

Darum fort mit der Reifeprüfung!

Nicht prüfen, sondern besser unterrichten!

Von Friedrich KRAUS.

Ich habe die Maturitätsprüfung nicht in Deutschland, sondern in Oestreich abgelegt, aber ich glaube nicht, dass sich die hierzulande abzulegende Prüfung von der an den österreichisch-ungarischen Gymnasien wesentlich unterscheidet. Ich hatte beispielsweise zu dieser Prüfung nur für das Lehrfach der Religion auswendig zu lernen; einen Band Apologie, zwei Bände Dogmatik, einen Band christlich-katholische Moral und einen Band Kirchengeschichte. Dazu kam das ungeheure Gedächtnismaterial für die Geschichtsprüfung.

Wenn ich heute diese Prüfung nur aus den zwei Fächern abzulegen hätte, so wäre, es eine sehr grosse Anstrengung, obwohl ich seither viel mehr Uebung im Festhalten von Dingen erworben habe. Eine solche Zumutung aber an das Gedächtnis in der Zeit, wo der Gesamtkörper und das Gehirn sich noch in voller Entwicklung befindet, kann ich *nur für schädlich erklären*. Was aus den beiden genannten Lehrfächern zur Reife eines Menschen beiträgt, ist ganz unzweifelhaft durch eine kurze Wiederholung ohne darauf folgende Prüfung möglich.

Der naturwissenschaftliche Unterricht ist an den österreichischen Anstalten unzweifelhaft besser als an den deutschen humanistischen. Ich habe als Gymnasiast wenigstens soviel Kenntnisse mitgebracht, dass ich den Vorlesungen an der Universität unvorbereitet folgen konnte. — Die Prüfung, die ich in der Physik ablegen musste, war dazu vollständig überflüssig.

Ich kann nur sagen, daß trotz Abitur das Wissen der Studierenden, die an unsere Hochschule kommen, *absolut ungenügend* ist. Das wird aber nicht durch Prüfungen besser werden, sondern durch *Unterrichtsmethoden*, welche auf Anschauungen begründet sind, die das Denken fördern, vielleicht auf Kosten des überflüssigen Gedächtnisstoffes.

Der Unterricht müsste unbedingt an den höheren Lehranstalten so geleitet werden, dass der Lehrer ganz genau nicht nur die Kenntnisse seiner Schüler übersieht, sondern dass es ihm auch genau bekannt geworden sein muss, ob die Schüler intellektuell reif sind für eine Hochschule. Ich kann also nur zu dem Urteil kommen, dass die Gymnasiasten frischeren Geistes die Hörsäle der Hochschule betreten werden, wenn ihre Kräfte in den letzten Jahren des Gymnasiums nicht unnötig verbraucht sind. Wir machen immer wieder die Erfahrung, daß der „Primus“, wenn er dazu kommt selbständig zu arbeiten und vor allem später sich selbst wissenschaftlich zu betätigen, eher versagt als die Führung behält.

Selbst die Hochschulexamina beweisen nichts für das Können eines jungen Menschen. Viel wichtiger ist es, mit ihm in den Hörsälen in Fühlung zu kommen und ihn arbeiten zu sehen.

Ich bin selbstverständlich dafür, das Abiturientenexamen aufzugeben, und würde es auch für meine klinischen Hörer für vorteilhafter halten, wenn ich, wie in England, einige Zeit mit ihnen am Krankenbette verkehren könnte. Sie hätten mehr gelernt und ich könnte mit ruhigem Gewissen ihnen kranke Menschen übergeben.

Vorteile der Beseitigung der Reifeprüfung.

Von Professor Dr. Franz MUNCKER.

Ueber die Fähigkeiten und Kenntnisse weitaus der meisten Schüler können sich die Lehrer nach den regelmässigen Leistungen während des Schuljahres ein hinreichendes Urteil bilden. Für diese Schüler erscheint somit die *Reifeprüfung völlig überflüssig*. Erwünscht dürfte sie den Lehrern nur in wenigen Fällen sein, wo ihr Urteil über einen mittelmässig begabten oder in seinen Leistungen zurückgebliebenen Schüler schwankt. Man darf aber zweifeln, ob gerade in diesen Fällen eine einmalige, in eine kurze Zeit zusammengedrückte Prüfung mit all ihrer Aufregung und krampfhaften Anspannung immer auch die Entscheidung bringt und ein gerechtes endgültiges Urteil ermöglicht. Was hingegen bei Vermeidung der Vorarbeiten für

die Reifeprüfung, namentlich der Wiederholung des ganzen Lehrstoffes an Zeit und Kraft für neue Anregung und fruchtbares Studium in der Schule und zu Hause gewonnen würde, ist so viel, dass nach meinem Empfinden das allein schon etwaige Nachteile, die vielleicht doch mit dem Wegfallen jener Prüfung verbunden sein könnten, reichlich aufwiegen würde. Je begabter ein Schüler ist, je kräftiger und höher sein Geist strebt, desto reicher wird der Nutzen sein, den ihm die *Beseitigung der Reifeprüfung* bringt. Für Privatstudierende wird freilich eine solche Prüfung nicht zu entbehren sein; auf solche Ausnahmefälle aber sollte sie beschränkt werden.

Hoffnungen auf das neue Lehrgeschlecht

Von Thomas MANN.

Mit Freude und *unbedingter Zustimmung* höre ich von einer Anregung, die der Beseitigung des Abiturientenexamens gilt. Ich bin kein Radikalist und liebe nicht die verantwortungslos-generöse Geste des literarischen Menschheitsbeglückers. Aber diese tagelange Schraubmarter, in der junge Leute, unter Anwendung schlafvertreibender Mittel, sich als wandelnde Enzyklopädien erweisen müssen, dieses Examen, bei dem die Mehrzahl der Examinatoren durchfallen würde, kann in seiner Inhumanität, sachlichen Schädlichkeit und ausgemachten Entbehrlichkeit nur aus Mangel an Sympathie mit der Jugend vertheidigt werden. Wer die neun Klassen des Gymnasiums durchlief, dem sollte man mit einem anerkennenden Händedruck den Ausgang zur Hochschule freigeben und nicht noch ein halsbrecherisches Hindernis davorlegen. Achtzehn, neunzehn Jahre sind überhaupt kein Alter, um jemanden in einem irgendwie feierlichen und entscheidenden Sinne zu „prüfen“. Man versteht da das Leben noch nicht, man liebt die Arbeit noch nicht man ist vielleicht vorläufig ein träumerischer Faulpelz und gar kein Objekt für ein sittlich-geistiges Rigorosum.

Die Professoren selbst klagen, dass die Aussicht auf das Examen wie ein Alp auf dem Unterrichtsbetriebe der Oberklasse laste, ihm die Unbefangenheit, das Behagen, die wissenschaftliche Unschuld raube. Das leuchtet ein. Die idealistische Heiterkeit kommt auf hässliche Art zu kurz, wenn Examens-

zielstrebigkeit die Forderung des Tages ist. In der Oberklasse des Gymnasiums sollte es mit dem Büffeln und also auch mit dem Abhören und peinlichen Auf-den-Zahn-fühlen überhaupt vorderhand ein Ende haben; das Erworbene sollte dort, etwa bei der Lektüre der Klassiker, geniessend angewandt werden und der Unterrichtstypus sich dem der Hochschule annähern, also wesentlich im Vortrag der Lehrer bestehen. In Sachsen, höre ich, treibt man in Prima schon philosophische Propädeutik. Das ist schön und sollte sich allgemein verbreiten. Jene Klagen aber ehren diejenigen, die sie laut werden lassen. Das humanistische Gymnasium, das auch ich erhalten wissen möchte, ist, wenn nicht alles täuscht, auf dem Punkte, sich wieder zu besinnen, dass Humanismus etwas mit Humanität, mit schöner Menschlichkeit also, mit Heiterkeit und Wohlwollen zu tun hat, und dass die Laufbahn durch seine Klassen nicht ausschliesslich als seelischer Vorbereitungskursus für die Beamtenkarriere betrachtet werden sollte. Seit ich jung war und dann am Schlusse von „Buddenbrooks“ der neudeutschen Mittelschule bitteren Dank abstattete, ist ein *Lehrergeschlecht* heraufgekommen, das offenbar dem, welches ich kannte, nur wenig gleicht, ein Geschlecht, das, zum Beispiel, sich zeitgenössischer Kunst mit Freimut nähert und nicht davor zurückscheut, ihrer im Unterricht ernstlich und sympathisch zu gedenken. Eine Umfrage und Stimmensammlung unter diesem Pädagogengeschlecht würde sich in hoher Wahrscheinlichkeit zu einer Katastrophe für die Einrichtung des Abiturientenexamens gestalten.

Nous serions heureux si par cette communication nous pouvions engager quelques-uns de nos lecteurs à prendre position dans cette question si intéressante, si actuelle et si complexe.

M. GLÆSENER.

Assemblée générale du 8 avril 1918.

Présents : 25 membres.

Ordre du jour :

1) Lecture et approbation du procès-verbal de la dernière assemblée générale.

2. Rapport du trésorier sur la situation budgétaire. Décharge à accorder.
3. Rapport du secrétaire sur l'activité du comité.
4. Admission de nouveaux membres.
5. Renouvellement du comité. - Election d'un vice-président.
6. Révision des traitements.
7. Cotisation à percevoir.
8. Divers.

Avant de passer à l'ordre du jour le président demande à l'assemblée de se lever en signe de deuil et prononce l'allocution suivante à la mémoire du collègue défunt Mr. Peffer:

„Une fois de plus l'Association est en deuil. Le vent de malheur continue de souffler sur nos rangs et de s'attaquer de préférence à ceux auxquels une constitution vigoureuse semblait promettre de longs jours à vivre. Ce fut encore le cas pour Nicolas Peffer, à qui une réserve inépuisable de forces semblait garantir, du moins jusque dans ses dernières années, un long avenir et une verte vieillesse. Aussi comprenant qu'elle avait affaire à forte partie, la mort l'a-t-elle pris littéralement à la gorge, mais elle n'a réussi à le terrasser qu'après une longue lutte scandée par de douloureuses alternatives d'angoisse et d'espérance. Notre pauvre collègue expira le 15 septembre 1917.

Devant la tombe si prématurément ouverte, une bouche amie a dit en termes émus les différentes phases de sa vie et apprécié les qualités de l'homme et du professeur. Nous nous associons à cet éloge, car notre association perd en Mr. Peffer un de ses membres fondateurs, un des ouvriers de la première heure. Secrétaire de notre oeuvre de 1912 à 1914, il a apporté à l'exercice de ses fonctions un zèle inlassable, et son dévouement ne s'est éteint qu'avec son dernier souffle.

Je suis convaincu d'être votre interprète en envoyant d'ici, au nom de l'Association, nos douloureux compliments de condoléances à la famille du regretté défunt, à qui l'association gardera un souvenir reconnaissant et ému.“

1) La lecture du procès-verbal de la dernière assemblée générale ne donne lieu à aucune remarque.

2) D'après le rapport du trésorier, la situation budgétaire se présente comme suit:

A. RECETTES.	Frs.
En caisse 1 ^{er} avril 1917, (dont 700 frs à la	
caisse d'épargne)	763.17 ¹ / ₂
Intérêts	17.50
	<hr/>
Total:	780.67 ¹ / ₂

B. DÉPENSES.	
Note de l'imprimeur	200.75
Couronne	65.00
Divers	35.00
	<hr/>
Total:	300.75

En caisse 1^{er} avril 1918 479.92¹/₂

Ce compte est approuvé et décharge est accordée au trésorier avec des remerciements pour sa gestion modèle.

3) Ensuite le secrétaire rend compte de l'activité du comité; il n'y a pas eu de séances proprement dites, les affaires courantes ayant été expédiées par voie de correspondance, ce qui a paru plus simple et moins coûteux.

4) L'admission de sept nouveaux membres est agréée. Ce sont M^{rs} Mohrmann, Olinger, Kasel, Schmit, Selm, Lanners et Gœrend.

5) On procède au renouvellement du comité. Le président et le secrétaire étant démissionnaires, on pourvoit à leur remplacement: M. Félix Heuertz est élu président, M. Mathias Tresch, secrétaire; de sorte que le comité est constitué de la manière suivante:

- M. F. Heuertz, président (délégué du Gymnase de Luxembg)
- M. M. Tresch, secrétaire („ de l'Ecole Ind. et Com. de Luxbg.)
- M. M. Merten, trésorier („ du Gymnase de Diekirch)
- M. E. Thyès, membre adjoint („ du Lycée de Luxembourg)
- M. M. Reuland, „ „ („ du gymnase d'Echternach)
- M. M. Koetz, „ „ („ de l'Ecole industrielle d'Esch)
- M. Th. Kapp, „ „ („ du Lycée d'Esch).

Le nouveau président, après un mot de remerciement, expose qu'en acceptant la présidence, il répond à l'appel du

devoir: tout membre doit être prêt à servir les intérêts de l'Association, si l'occasion se présente; il ne méconnaît pas les difficultés de la charge d'honneur et de confiance qui pèse doublement en ce temps de misère, et tout en rendant hommage au travail intelligent et dévoué de ses prédécesseurs, il entreprend de suivre la voie de ses anciens maîtres en faisant appel au bienveillant concours de ses collègues. — L'élection d'un vice-président est jugée inopportune par l'assemblée.

6) L'article 6 donne lieu à une discussion assez animée: On est unanime à constater que la situation matérielle des professeurs est sur le point de faire d'eux des déclassés. L'espace d'équilibre établi par la loi de 1874 entre les magistrats et les professeurs, les seules catégories de fonctionnaires auxquels l'Etat demande des études universitaires, a été rompu depuis aux dépens de ces derniers, alors qu'en d'autres pays p. ex. en Allemagne, on a marché en sens inverse (1909).

Les opinions divergent sur la question de savoir comment il faut remédier à cette situation déplorable. Les uns plaident pour une action séparée à mettre en œuvre, d'accord avec les magistrats qui, il est vrai, n'ont pas d'association. D'autres sont d'avis qu'il ne faut pas perdre de vue que, d'accord avec l'association générale des fonctionnaires, le législateur a établi une certaine peréquation et qu'on hésitera à toucher à l'œuvre de 1913. Ce sera d'autant plus difficile qu'il existe un certain antagonisme entre les fonctionnaires subalternes plus nombreux et jaloux de leur situation acquise et ceux qu'on qualifie de „supérieurs“, mais qui, en réalité, ont été sacrifiés chez nous à un certain idéal démocratique. Le Comité avisera aux moyens d'améliorer la situation. Il se charge de réunir les éléments de propagande et de choisir les moyens d'action les plus efficaces.

Au sujet des leçons particulières on juge la réglementation mesquine et humiliante pour le professeur qui devrait être assez bien payé pour être dispensé de telles surcharges; d'autre part, dans sa teneur générale, cette mesure est assez arbitraire puisque le professeur doit, tout comme un autre fonctionnaire, pouvoir disposer librement de ses loisirs.

L'assemblée regrette ensuite qu'en fixant la compensation des devoirs à corriger, on n'ait pas tenu un compte suffisant des propositions des conférences.

L'assemblée émet le vœu que le surcroît de besogne causé par la régence, charge peu recherchée et assez onéreuse, soit compensée par l'équivalent d'une leçon hebdomadaire.

7) En présence de la modeste situation budgétaire, il est décidé de percevoir cette année les cotisations pour pouvoir faire face aux dépenses à prévoir.

8) Vu les difficultés de l'heure présente, l'assemblée renonce à l'excursion traditionnelle de la Pentecôte.

La séance commencée à 3¹/₂ h. est levée vers 5¹/₂ h.

Luxembourg, le 16 avril 1918.

Le président: F. HEUERTZ.

Le secrétaire: M. TRESCH.

Bibliographie.

Au moment de mettre sous presse nous apprenons la publication de plusieurs ouvrages littéraires dus à la plume de collègues:

1) Un ouvrage attendu depuis un an: C'est la deuxième partie de la **„Nouvelle grammaire pratique“** de la langue française par M. Tresch, pro. à l'École Ind. et Comm. de Luxembourg. Bornons-nous pour aujourd'hui à signaler ce nouveau manuel qui traite la matière (syntaxe) en 232 pages et 51 leçons.

2) Un recueil de rédactions allemandes: „Freie Aufsätze aus den vier untern Klassen des Gymnasiums Echternach“ par M. D. Kratzenberg, prof. à Echternach. (118 p.)

Une note préliminaire dit que ces rédactions ont été imprimées telles qu'elles ont été remises par les élèves sans correction quelconque autre que celle des fautes d'orthographe.

3) Anna, roman par J.-P. Erpelding, l'auteur de Baernd Bichel. (268 p.) Ayant à peine paru, l'ouvrage a été confisqué par l'autorité militaire allemande.

Sommaire.



1. La poésie dynamique, par <i>Ch. Becker</i>	page 3
2. Eine Aufmerksamkeitsprüfung, par <i>N. Braunshausen</i> „	11
3. Simples Vœux.	
I. A propos de l'examen de maturité	16
II. La langue parlée	17
III. Les auteurs grecs en 1 ^{re} , par <i>M. Esch</i> . . .	18
4. Chicanes grammaticales, par <i>Jos. Hansen</i>	19
5. La suppression de l'examen de maturité. Der Friedensschluss mit unsern Söhnen, par <i>M. Glæsener</i> .	27
6. Assemblée générale du 8 avril 1918	35
7. Bibliographie	39

