

A decorative border with floral and scrollwork motifs surrounds the text. The top corners feature large floral designs, while the sides and bottom have elegant scrollwork.

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



N° 7. — JUILLET 1914.



LUXEMBOURG

IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT

Rue du Saint-Esprit 14

1914

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN

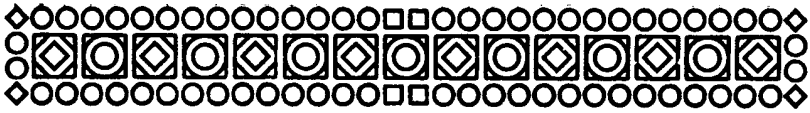


N° 7. — JUILLET 1914.

LUXEMBOURG
IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT
Rue du Saint-Esprit 14
1914

SOMMAIRE.

1. Das neunjährige Gymnasium, par <i>M. J. Tockert</i> . . . page	3
2. L'Éducation morale et civique dans le Grand-Duché, par <i>M. N. Ries</i> „	8
3. Was kann die staatliche Schule von den Land- erziehungsheimen lernen?, par <i>M. N. Braunshausen</i> „	13
4. La germanisation de notre enseignement secondaire, par <i>M. Ch. Becker</i> „	20
5. Considérations inactuelles sur la dictée et l'enseignement du français au Grand-Duché de Luxembourg, par <i>M. M. Tresch</i> „	25
6. Pfadfindererziehung an unsern Mittelschulen, par <i>M. J. Tockert</i> „	28
7. Bibliographie. — Du latin, par <i>M. M. Esch</i> . . . „	31
8. Chronique de l'Association:	
a) Assemblée générale „	34
b) L'excursion du 21 mai (<i>Ch. Becker</i>) . . . „	36



Das neunjährige Gymnasium.

Es sind jetzt annähernd 35 Jahre her, seit sich die Frage des neunjährigen Gymnasiums zuerst unserer pädagogischen Welt aufdrängte.

Im Jahre 1880 hatte die Enquete zweier Universitätsprofessoren, der HH. Studemund und Wagner, die Mängel und Schäden unseres Unterrichtsbetriebes bloßgelegt. Es wurde ein energischer Anlauf genommen, um, neben dem Primärunterricht, auch unser mittleres und höheres Unterrichtswesen von Grund aus umzugestalten. Die HH. Studemund und Wagner hatten als wichtigste Reform, um letzteres auf die Höhe der Nachbarländer zu bringen, die Einführung des neunjährigen Gymnasiums empfohlen. Diese Reform begriff die Abschaffung der Oberkurse in sich, die auf der ganzen Linie verurteilt wurden und die in dem Reformprojekt teils in den Gymnasialbetrieb einbezogen, teils dem Universitätsstudium überwiesen wurden.

Damals waren alle unsere pädagogischen Autoritäten für diese Reform eingenommen. Die Professorenkonferenzen, Hr. Unterdirektor Gredt, sowie die HH. Professoren Henrion, N. Müller und Zahn sprachen sich in Sonderberichten rückhaltlos dafür aus; Hr. Generaldirektor verteidigte sie mit Erfolg gegen die Einwände der zweiten Kammersektion; das Gutachten des Staatsrats war ihr günstig — bis zum Jahre 1887. Dann wurde es merkwürdig still um die „große Reform“. Und als im Jahre 1892 das im Enthusiasmus von 1880 empfangene und unter wechselnden Stimmungen zwölf Jahre lang getragene Mittelschulgesetz endlich das Licht der Kammer erblickte, da teilte Herr Berichterstatter Krier in einigen dürren Sätzen der Kammer mit, daß für das Gymnasium alles — beim Alten bleibe.

„Les sections et la section centrale, d'accord avec l'hon. Directeur général des finances, ont abandonné différentes mesures que l'on croyait dans le temps nécessaires ou du moins utiles à la bonne marche des études secondaires.

On a d'abord abandonné tout ce qui concernait les changements à faire au gymnase. . . .

On a en second lieu abandonné la suppression des cours supérieurs“

Von keiner Seite des Hauses schien etwas dagegen einzuwenden zu sein. Doch wurde von Hrn. Generaldirektor Mongenast und Hrn. Abgeordneten Simons eine Art Vorbehalt gemacht.

Herr Generaldirektor Mongenast: „Le Gouvernement a proposé en dernier lieu de conserver *en attendant* au Gymnase son organisation actuelle.“

Hr. Simons: „En tout cas je fais mes *réserves très sérieuses* sur la question s'il n'eût pas mieux valu en finir avec les cours supérieurs.“ Und weiterhin: „Je pense maintenant que l'hon. M. Krier sera satisfait. Il conserve *ses* cours supérieurs.“¹⁾

Man hat seither in der Öffentlichkeit nichts mehr von dem neunjährigen Gymnasium gehört. Aber bei der bevorstehenden Reform des Gesetzes über die höheren Grade werden die „großen Reform“projekte der achtziger Jahre wohl wieder aus dem Aktenstaub gezogen werden müssen. Sie bilden übrigens das Interessanteste, was bis jetzt über unsern mittleren Unterricht gedacht und geschrieben wurde. Und sie enthalten den einzigen sachgemäßen Vorschlag, um eine Abschaffung der Oberkurse ohne Schaden für die Studien und zugleich eine Gesundung unseres Gymnasialwesens herbeizuführen.

Auch aus anderen Gründen scheint es geboten, grade jetzt uns wieder mit der Frage des neunjährigen Gymnasiums auseinanderzusetzen. Durch das Primärschulgesetz von 1913 ist die Grundlage des Unterrichtsgebäudes erneuert worden. Die Ausdehnung des schulpflichtigen Alters bis zum vollendeten 13. Jahre ist sogar eine Neuerung, welche den mittleren Unterricht direkt in Mitleidenschaft zieht. Seit 1913 geschieht der Eintritt ins Gymnasium nicht mehr, wie dies von jeher der Fall war, nach Absolvierung der Primärschule, sondern ein Jahr vor dem Abschluß derselben. Die Primärschule hat übrigens, nach der übereinstimmenden Auffassung aller Pädagogen, nicht den Zweck, auf die

¹⁾ Auf die pädagogische Geschichte der Jahre 1879--1892 werde ich in einem folgenden Artikel zurückkommen.

Mittelschule vorzubereiten, sondern ist, ihrem Programm und besonders ihren Methoden nach, ein in sich abgeschlossenes Ganzes.¹⁾

Da also in dieser Hinsicht mit einer Gepflogenheit gebrochen wurde, die zwar an sich nie berechtigt war, aber von den Anhängern des status quo als demokratische Einrichtung gerühmt wurde (als ob Frankreich kein demokratisches Land wäre!), glaube ich, daß es jetzt um so leichter sein wird, Primär- und Mittelschüler schon einige Jahre früher zu trennen. Die Primärschule wird dabei gewinnen und die Mittelschule auch.

Grade jetzt sind die Zeiten reif für eine solche Scheidung. Das ganze Unterrichtswesen muß eine organische Einheit bilden. Also kann man den Unter- und Oberbau des Erziehungsgebäudes nicht erneuern, ohne auch den Mittelbau in seinen Beziehungen zu beiden Seiten ins Auge zu fassen und wenigstens eine Anpassung nach unten und nach oben vorzunehmen. Sonst werden die pädagogischen Reformen wieder nichts als Stückwerk und Disharmonie bedeuten. Es fehlt uns ja leider noch immer an einer Oberbehörde, die unser gesamtes Unterrichtswesen anzuordnen, zu überwachen und zu verbessern hätte. Nur durch diesen organischen Mangel ist es zu erklären, daß die wichtigsten Reformen so lange auf sich warten lassen und die fruchtbarsten Anregungen (wie die der achtziger Jahre) in der allgemeinen Gleichgültigkeit untergehen! Es hat sich seit 1880 so vieles geändert, es sind so zahlreiche neue Gesichtspunkte aufgetaucht, und die alten Argumente gegen die angeregte Reform sind so brüchig geworden, daß es im pädagogischen und im allgemeinen Interesse ist, die Frage in ihrer Gesamtheit wieder der Öffentlichkeit zu unterbreiten.

I.

Das Programm unserer Gymnasien sieht vor: „Um aufgenommen zu werden, muß der Schüler 12 Jahre alt sein....“ Nur „im Falle von außergewöhnlichen, durch die Aufnahmeprüfung erwiesenen Fähigkeiten kann die Aufnahme von Schülern gestattet

¹⁾ Vgl. H. Generaldirektor Mongenast (Projet de loi sur l'enseignement supérieur et moyen. Réponse aux observations présentées au sein de la 2^e section, 30 mars 1890 p. 9). „Il suffit de lire les différents rapports annexés au projet de loi pour se convaincre que l'enseignement primaire a un tout autre but que celui de préparer aux études moyennes“.

werden, welche noch nicht volle 12 Jahre alt sind.“ Erfahrungsgemäß machen nur wenige Schüler von dieser Ausnahmebestimmung Gebrauch. Nach einem siebenjährigen Gymnasialkursus ist also der Luxemburger Abiturient durchweg 19 Jahre alt, ehe er in seine Berufsstellung eintritt oder zur Universität entlassen wird.

Es kommt hinzu, daß einige Kurse, die eigentlich in den Gymnasialbetrieb gehören, in die Oberkurse verlegt sind und daß dadurch ziemlich alle, welche unsere inländischen Examina bestehen wollen, erst zu zwanzig Jahren ihre eigentlichen Universitätsstudien beginnen. Denn das Jahr der Oberkurse wird selbst von den Anhängern dieser Einrichtung nicht zu den Universitätsstudien gerechnet, sondern nur als Mittelding zwischen mittleren und höheren Studien bewertet.

Dadurch kommen unsere jungen Leute viel zu spät zur Universität. Das Durchschnittsalter der Abiturienten und angehenden Universitätsstudenten in ganz Europa ist 18 Jahre. Ich lasse hier die statistischen Ziffern für die einzelnen Länder folgen (nach Baumeister „Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre“, Bd. I, 2).

In unseren beiden großen Nachbarländern, Deutschland und Frankreich, ist das normale Anfangs- und Abschlußalter der Gymnasialstudien von jeher das vollendete 9. resp. 18. Jahr gewesen. Man sieht direkt den großen Nachteil, den unsere neunzehn- und zwanzigjährigen jungen Leute gegenüber ihren deutschen und französischen Kameraden haben. *Sie kommen ein Jahr später zur Universität. Es ist ein Jahr in ihrer Entwicklung verloren.*

Machen sie wenigstens diesen Zeitverlust durch größere Reife und ausgedehnteres Wissen wieder wett? Im Gegenteil! Nach der Enquête von Studemund und Wagner und anderen einschlägigen Berichten der Jahre 1880 und 1881 sind die Abiturienten unserer beiden Nachbarländer den unseren an Reife und Wissen weit überlegen. Die HH. Studemund und Wagner stellten fest, daß unsere damaligen Primaner im allgemeinen ungefähr deutschen Obersekundanern (Normalalter 16 Jahre) gleichkämen. Es ist ja seither vieles gebessert worden, was Programm, Methoden und Vorbildung der Professoren angeht. Aber was damals *einstimmig als das Grundübel* der schlechten Resultate unserer Gymnasialerziehung angesehen wurde, der zu späte Studienanfang und die

zu kurze Dauer der Mittelstudien, ist geblieben. Was würde eine Enquête Studemund und Wagner heute zu Tage fördern? Wahrscheinlich nicht die Gleichwertigkeit unserer Abiturienten mit ihren deutschen und französischen Kameraden!

Auch Belgien und Holland, die beiden Länder, denen wir die Grundlagen unseres mittleren Unterrichtswesens verdanken, entlassen ihre Abiturienten zu 18 Jahren zur Universität. In Belgien ist für die Aufnahme ein Minimalalter von 11 Jahren vorgesehen, (Baum. S. 476): nach einem 7jährigen Kursus sind die Abiturienten 18 Jahre alt. In Holland ist das Anfangsalter der Mittelschüler „meist das zwölfte Lebensjahr“ (S. 668). Dabei ist der Gymnasialunterricht nur sechsjährig. Das Abschlußalter liegt also noch vor dem vollendeten 18. Lebensjahre.

In den uns ferner liegenden Ländern Europas durchgängig dasselbe Bild. In Schweden und Norwegen ist das Normalalter für den Eintritt in die Mittelschule das vollendete neunte Lebensjahr, wie in Deutschland und Frankreich. In Österreich ist es „das vollendete oder in dem betreffenden Kalenderjahr zur Vollendung gelangende 10. Lebensjahr“; in Portugal das vollendete zehnte Lebensjahr; in Dänemark und Italien das zurückgelegte elfte Lebensjahr. In Rußland ist ein Alter von 10 bis 12 Jahren vorgeschrieben. In Spanien und England besteht kein Normalalter. Das Examen entscheidet über die Aufnahme. Doch heißt es z. B. für Clifton College, dessen Reglement für die englischen „Great public schools“ in Baumeister als Muster angeführt wird: „The best age for admission is from 10 to 11“ (S. 807).

Nur einige Landkantone der Schweiz entlassen ihre Schüler ebenso spät zur Universität wie wir. Es sind die Anstalten von: Freiburg (11—19)¹⁾, Genf (13—20), Graubünden (13—20), Luzern (13—21), Obwalden (13—21), Schwyz 13¹/₂—20¹/₂), Solothurn (12¹/₂—19¹/₂), St. Gallen (11—19), Thurgau (11—19). Drei dieser Anstalten, Freiburg, St. Gallen und Thurgau, haben übrigens das Anfangsalter von 11 Jahren! Die übrigen Schweizer Kantone haben früheren Abschluß der Mittelstudien als wir: Aargau (12—16), Appenzell (12—18), *Basel* (10—18), *Bern* (10—18¹/₂), Glarus

¹⁾ Die Ziffern zwischen Klammern bezeichnen das normale Anfangs- und Abschlußalter der Mittelschulen.

(12—16), Neuenburg (11—14), Schaffhausen (11—17), Tessin (10—18), Uri (13—18), Waadt (10—18), Wallis (7—15), *Zürich* (12—18^{1/2}).

Gegenüber dem Consensus von Europa bleiben also nur einige Landkantone der Schweiz, mit denen wir uns in dieser Hinsicht vergleichen können. Ich kann hier nicht erörtern, inwiefern bei ihnen örtliche Verhältnisse oder besondere Programme maßgebend sind. Aber ihre Einrichtungen kommen für uns nicht in Betracht, weil wir uns in ökonomischer Hinsicht kaum mit ihnen vergleichen würden und weil unsere ganze sonstige Gesetzgebung der unserer Nachbarländer angepaßt ist. (Forts. folgt.)

JOSEPH TOCKERT.

L'Éducation morale et civique dans le Grand-Duché.

Les temps ne sont plus où l'enseignement secondaire avait pour seul but de donner une *culture générale* et désintéressée à „l'honnête homme“ des classes dirigeantes. Depuis qu'il n'y a plus de culture de classe et que les jeunes gens qui se destinent soit aux fonctions publiques et aux carrières libérales, soit au commerce et à l'industrie, viennent y chercher, en dehors de la culture générale d'autrefois, „tout particulièrement nécessaire à des hommes qui exercent des emplois d'une importance sociale proportionnée à l'étendue du savoir qu'ils exigent“¹⁾, une préparation à la vie pratique, les complications croissantes de la vie ont eu pour conséquence de battre en brèche l'ancien système des études secondaires. La diffusion de l'esprit démocratique et la participation plus active de toutes les classes de la population à la conduite des affaires publiques ont hâté la déconsidération d'une éducation toute formelle et superficielle.

L'esprit moderne réclame des connaissances plus immédiatement pratiques; l'étude des sciences et des arts, de l'histoire et des questions sociales a gagné en importance. Cet utilitarisme n'est d'ailleurs nullement méprisable si, au lieu de se contenter

¹⁾ Alf. CROISSET: *Enseignement et démocratie. Conclusions*, p. 325. Alcan, Paris.

de „larges vues superficielles sur l'ensemble des connaissances humaines“, il a pour but „la bonne formation des esprits, non pas selon un type absolu et immuable, mais par rapport à un milieu et à un temps donnés.¹⁾ C'est ainsi que la réaction contre l'intellectualisme excessif d'autrefois a provoqué, dans les derniers temps, un engouement formidable pour les *études scientifiques* et la spécialisation. En dehors de faits positifs plus ou moins nombreux, les sciences donnent à l'intelligence „une vue générale du monde extérieur“ et lui inculquent „de bonnes habitudes de méthode, ce qui s'appelle proprement l'esprit scientifique.“²⁾ Cependant, et malgré la valeur incontestable de l'étude des lois naturelles et des faits d'observation pour la formation d'une forte discipline intellectuelle³⁾, de l'esprit d'objectivité, d'exactitude et de responsabilité, cet enseignement, justifié en lui-même et dans son principe, menaçait de devenir trop encyclopédique, et, en tout cas, était exagéré quant aux résultats immédiats qu'on en attendait. On a réformé les programmes et les méthodes des études littéraires et scientifiques, mais on a perdu de vue l'unité et l'harmonie, la coordination et l'organisation philosophique de l'ensemble ; notre système d'éducation manque de *centre de gravité*. Nous avons opéré ce que Fouillée appelle quelque part „la dispersion de la société en individus, qui n'ont plus d'autre préoccupation que celle de leurs intérêts et pour qui l'idée des devoirs ou liens sociaux tend à disparaître“. ⁴⁾ Ce n'est pas tout. Par suite du surchargement des programmes et du développement exclusif de la raison, notre école est devenue avare d'allégresse. Et puisque notre enseignement s'est figé dans le mécanisme et le dogmatisme, le savoir n'aboutit pas à l'action, c'est-à-dire au contact direct avec la vie. Le vieil adage : *Non scholae, sed vitae discimus*, ne trouve sa réalisation que d'une façon fort imparfaite en ce sens que notre école s'est montrée incapable de former des consciences et de préparer les personnalités fortes dont notre

¹⁾ G. LANSON : *L'enseignement secondaire* (Dans : Enseignement et démocratie), p. 199.

²⁾ Alf. CROISSET, *ibid.*, *Conclusions*, p. 329.

³⁾ Cf. G. KERSCHENSTEINER : *Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts*, Teubner, Leipzig.

⁴⁾ A. FOUILLÉE : *L'enseignement au point de vue national*. Introd. p. IX.

époque a besoin. *Ce qui manque à notre enseignement, à nos écoles, c'est l'âme, c'est l'idéal moral.*

Quel est le remède à cet état de choses ? Quel est le but à assigner à notre enseignement national et quels sont les moyens pour y atteindre ? Voilà ce que nous nous proposons d'examiner.

Il est bien entendu que nos écoles sont avant tout *des établissements d'enseignement*. Ce qui leur manque, c'est d'être *des maisons d'éducation*. L'Etat ne saurait plus longtemps rester indifférent à l'éducation des futurs citoyens. Voilà pourquoi la culture intellectuelle et individualiste devra être complétée par la culture morale et sociale ; nous ne saurions nous contenter de former des intelligences, nous devons encore nous appliquer à former des âmes et des caractères, des hommes et des citoyens. Si les études n'avaient d'autre but que la préparation à la sanction finale de l'examen, leur fin ne serait que la délivrance d'un mal nécessaire. Ce ne sera donc qu'à partir du jour où leur organisation sera telle qu'elles constitueront une préparation à la vie civique et nationale, qu'elles retrouveront leur signification supérieure et leur valeur éducative.

I. — L'éducation morale.

Le *nécessité* de l'enseignement moral et civique est une conséquence logique de nos institutions démocratiques, des droits et devoirs qui sont les fondements de la démocratie. La souveraineté du peuple n'a de raison d'être, l'égalité de tous devant la loi ne saurait exister et la liberté personnelle s'exercer pleinement et dignement que si chaque individu a conscience des *devoirs* qui lui incombent de ce chef et qui sont : le respect et l'amour du travail, de la discipline et de la solidarité.

„Les travaux du concours de l'Académie des sciences morales et politiques sur la place que tient la morale dans l'enseignement public concluent à la nécessité d'un enseignement de la morale par l'Etat ; non pas d'une morale légale, simple préparation civique, ni d'une morale utilitaire, sentimentale ou dogmatique, mais d'une morale pratique, dont l'essentiel soit moins d'énoncer des devoirs que d'inspirer les sentiments propres à les accomplir“. ¹⁾

¹⁾ Année Pédagogique 1912 : COMPAYRÉ : *L'enseignement de la morale*.

Quant à la *matière* de cet enseignement, il importe de ne pas confondre l'acquisition d'une certaine somme de connaissances avec l'éducation de la volonté et du caractère dans le sens de l'altruisme et de la solidarité. L'école enseignera donc :

„Ceux des éléments de la morale qui ne souffrent aucune discussion, qui, de fait, ne prêtent à aucune controverse entre les hommes, que tous les hommes souhaitent de voir enseigner à leurs enfants comme l'ABC d'un art que tous ont besoin d'apprendre, l'art de vivre en honnêtes gens et en bons citoyens“. ¹⁾

Pour ce qui est de *l'organisation pratique* et de la *méthode* de l'éducation civique et morale, il s'agira d'éviter tout formalisme et tout autoritarisme et de donner non pas un enseignement théorique, mais un enseignement pratique. Le devoir des maîtres sera donc de „consolider dans les âmes des enfants les concepts essentiels de la morale communs à toutes les doctrines et nécessaires à tout homme cultivé“. Sans avoir la prétention de remplacer ni le prêtre, ni le père de famille, ils uniront leurs efforts aux leurs pour faire de chaque enfant un honnête homme. Le caractère de leur devoir, l'âge de leurs élèves, la confiance des familles et de l'Etat leur interdisent toute discussion théologique et métaphysique.

Sans doute, cette *éducation morale* que nous réclamons pour notre jeunesse, et qui fut introduite en France, dans les établissements de l'Etat, par la loi du 28 mars 1882, pourra être donnée en partie par l'enseignement lui-même.

A l'école primaire, toutes les branches de l'enseignement peuvent et doivent y contribuer par les idées qu'elles suggèrent et par les émotions qu'elles font naître. L'éducation familiale, trop souvent négligée, utilitaire ou mondaine, y devra être complétée et, en partie, réformée. On ne saurait méconnaître non plus que, dans nos établissements d'enseignement moyen, l'étude des chefs-d'œuvre littéraires, en formant le goût, l'amour du beau et la probité intellectuelle, ne laisse pas d'avoir une certaine vertu éducatrice. Ajoutons même que la personne du maître, son caractère, son exemple et la fermeté de sa doctrine pourront exercer sur les jeunes gens une espèce de suggestion et créer „des habitudes sérieuses, droites, consciencieuses“, alors surtout que

¹⁾ Ibid. — Ferd. Buisson, p. 7.

l'esprit général de l'établissement collabore efficacement à son action moralisatrice.

Cependant, s'il est vrai de dire que la valeur morale de l'enseignement ne dépend qu'en partie des matières enseignées et que l'essentiel est „le commun désir de donner aux élèves la volonté du bien et l'esprit juste“, cette éducation indirecte, cette morale diffuse ne saurait suffire : l'éducation donnée par l'enseignement n'est pas toute l'éducation. Et cela pour la simple raison qu'elle n'est moralisatrice que pour le petit nombre de bons élèves capables de tirer parti d'un enseignement qui ne s'adapte pas à l'esprit de tous les enfants. L'inégalité des intelligences aurait pour conséquence un véritable déchet moral. Et puis, n'y a-t-il pas des dangers nombreux et sérieux qui menacent chez nous, d'entraver la formation d'un idéal moral plus élevé : l'individualisme et l'égalitarisme, l'indifférence civique et le cosmopolitisme ? Il n'y a donc d'autre *remède* que l'organisation d'une éducation civique et morale qui viendra compléter la culture personnelle. Et ce qui devra dominer dans cette éducation, c'est le point de vue social, l'intérêt supérieur de la collectivité, le sentiment de la solidarité démocratique et humaine. Ce qu'il faudra inculquer à nos élèves, c'est la volonté de justice sociale, l'amour de la vérité, le respect de la raison de la science. C'est de cette façon que nous ferons de l'école une maison d'éducation.

Dans les classes inférieures, cet enseignement sera uniquement *occasionnel*, mais cependant d'après un plan déterminé qui embrassera la vie de famille et les devoirs à l'école, les devoirs envers soi-même et envers le prochain. Au degré supérieur, on pourra donner une suite plus ou moins nombreuse et régulière de leçons de morale individuelle et sociale : la famille, la société, la patrie. On s'attachera à faire ressortir la différence entre le devoir et l'égoïsme, entre la loi écrite et la loi morale. L'importance qu'on accorde à cet enseignement résulte de ce que, depuis 1882, plus de 200 *manuels* d'éducation morale ont été publiés en France. Il est évident que ces manuels ne seront pas étudiés à l'instar du catéchisme, mais qu'ils devront être pour le professeur ce que celui-ci doit être pour les élèves : un *conseiller* et un *guide*. Et cela d'autant plus que cet enseignement ne se fait plus, comme autrefois, dans une branche spéciale, isolée de toutes les autres ;

car si, d'un côté, nos programmes ne sont que trop surchargés, d'un autre côté, un enseignement isolé et purement théorique demanderait trop d'efforts aux maîtres et aux élèves. Il sera donc de toute façon, et comme nous l'avons indiqué plus haut, purement *occasionnel*. Et il ne se ramènera ni au développement de l'intelligence, ni à la culture scientifique, ni même à l'enseignement de la morale et de la solidarité : il sera la culture profonde de l'âme, une influence salutaire et de tous les instants exercée sur la volonté, le sentiment et le caractère.

N. RIES.

(La fin au prochain numéro.)

::: Was kann die staatliche Schule ::: von den Landerziehungsheimen lernen?

Die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts lehrt, daß die großen pädagogischen Reformen vielfach der Privatinitiative ihr Entstehen verdanken, und daß sie von der offiziellen Schule erst dann übernommen werden, wenn genügende Versuche ihre Vortrefflichkeit oder ihre Notwendigkeit erwiesen haben.

Jede Zeit bildet nämlich, auf Grund ihrer Kulturentwicklung, ein eigenes Erziehungsideal aus. Bis dieses auf allen Stufen eines weitverzweigten Schulsystems verwirklicht ist, sind inzwischen neue Kulturforderungen laut geworden, und die bestehende Schule entspricht dann mehr dem Erziehungsideal von gestern als dem Ideal von heute. Auf dem kleineren Felde der Privatinitiative läßt sich aber leichter den neu auftretenden Forderungen gerecht werden als auf dem Gebiete des offiziellen Unterrichts, der so viele und vielfältige Verhältnisse zu berücksichtigen hat. Es sind also wirkliche Pionierdienste, welche die praktischen Reformer der offiziellen Schule leisten.

Die Bewegung der Landerziehungsheime, die von der bekannten Schule des Dr. Reddie in Abbotsholme ihren Ausgang nahm und in der Ecole des Roches des Dr. Demolins sowie in den Landerziehungsheimen des Dr. Lietz ihren erfolgreichen Fortgang fand, hat heute genügende Proben ihrer praktischen Durch-

führbarkeit und ihrer tieferen Berechtigung gegeben, um auch von der offiziellen Schule nicht mehr übersehen werden zu können.

Damit die Frage aus dem Bereich rein theoretischer Erörterungen herausgehoben werde, wird es gut sein, sich an die bestehenden Verhältnisse zu halten und von dem weiten Programm der Landerziehungsheime nur diejenigen Punkte herauszugreifen, die ohne weitere Schwierigkeit in den vorhandenen staatlichen Studienanstalten (enseignement moyen), so wie sie nun einmal sind, Anwendung finden können.

Die erste Hauptforderung der Reformen betraf eine weitgehende Berücksichtigung der körperlichen Erziehung. Man strebte hinaus aus den Häusermeeren der Städte, wo die Schulen zu Kasernen werden und die Körper unter der Last des Lernens zusammenbrechen oder verkümmern. Darum wurden die Landerziehungsheime aufs Land verlegt, inmitten ausgedehnter Anlagen, so daß Luft und Licht die jungen Körper durchfluten konnte. Lietz verlangt ferner, daß alle seine Schüler die Grundzüge eines Handwerks erlernen und sich fleißig in körperlicher Arbeit üben. Deshalb kann man die Zöglinge in Haubinda wie in Abbotsholme Heu und Getreide bearbeiten und einernnten sehen, Holz fällen, Wasserleitungen bauen usw. Zu Fuß und per Rad unternimmt Lietz mit seinen Schülern mehrtägige Wanderungen, die mit einem Minimum von Kosten bestritten werden. Abgesehen von den Ferienfahrten nach Frankreich, Norwegen, Ägypten und andern Ländern. Selbstverständlich nehmen Spiel und Sport in dem täglichen Lebensplan der Schule eine große Stelle ein.

Auf dem Gebiet der körperlichen Erziehung kann die staatliche Schule den Landerziehungsheimen nur wenig entlehnen, denn diese sind ihrem Wesen nach Internate. Jedoch das in Chailly bei Lausanne von Vittoz gegründete Erziehungsheim, das in der Regel nur auswärtige Schüler aufnimmt, die mit Trambahn oder Fahrrad zur Schule kommen, zeigt, daß man den Grundsätzen der neuen Erziehung auch ohne den kostspieligen Apparat eines Internates Geltung verschaffen kann.

Wenn unsere offizielle Schule auch nicht mit den Grundzügen eines Handwerks bekannt machen kann, so ist es doch ihre Aufgabe, entgegen bisherigen Gepflogenheiten, die Achtung vor dem Handwerk und vor körperlicher Arbeit überhaupt zu

lehren. Demolins wandte seine Vorliebe einer freien Sektion seiner Schule zu, aus welcher, nach vollendeten Studien, Industrielle, Handelsleute, Bauern hervorgehen sollten. Ueber hundert Schüler haben schon diesen Weg eingeschlagen. Bisher wurde in den offiziellen mittleren Erziehungsanstalten, in der Regel unbewußt, die Würde der sogen. „*carrières libérales*“ so betont, daß sich daraus die Geringschätzung der Handarbeit von selbst ergab. Jeder Abiturient hätte sich entehrt gefühlt, wenn er etwa das väterliche Landgut mit eigener Hände Arbeit hätte weiter führen sollen. In der Regel nichts weiter als ein ungesundes, eingewurzelt Vorurteil. Weshalb sollte nicht ein Bauernsohn, der seine mittleren Studien vollendet und dadurch einen höheren Grad von Bildung erhalten hat, seine Tätigkeit ebenso gut dem Landbau als irgend einem subalternen Schreiberamt zuwenden? Es bedürfte nicht einmal so einschneidender Programmänderungen als mancher meint, um unseren Abiturienten auch die Wege zum praktischen Leben offen zu halten.

Jedenfalls können wir schon in diesem Augenblick den Geist der Abwendung von manueller Tüchtigkeit aus dem offiziellen Unterricht ausreißen und die Wertschätzung jeder Art von Arbeit in die jungen Geister einpflanzen.

In dieser Beziehung wird der Studiengang der neu gegründeten Mädchenstudienanstalten den Forderungen der modernen Erziehungskunst in weiterem Maße gerecht. Die jungen Mädchen werden in die Grundzüge des Haushalts und der Gesundheitspflege eingeführt, so daß sie nachher, trotz — muß man heute noch sagen — ihrer höheren Ausbildung, für das praktische Amt der Hausfrau vorzüglich vorbereitet sein können.

Unsere offizielle Schule kann weiter der Pilege von Spiel und Sport größere Beachtung schenken. Vor allem dadurch, daß sie durch Einschränkung der Hausarbeit genügend Zeit läßt für diese so notwendigen Leibesübungen. Sie muß aber auch durch geeignete Maßregeln dafür sorgen, daß wenigstens ein Teil der freien Zeit der körperlichen Ertüchtigung gewidmet wird. Hier können Organisationen wie die der Boy-Scouts große Dienste leisten. Denn bei jedem Eingriff der Schule in die freie Zeit muß den Schein des Zwanges vermieden werden, sonst wird die Sache

verleidet. Aber Schülerorganisationen mit einer gewissen Autonomie heben über diese Schwierigkeit hinweg.

Ein knapp gefaßter Unterricht über Hygiene läßt sich, nach dem Vorbild der Landerziehungsheime, leicht mit einem naturwissenschaftlichen Fach verbinden.

Zusammenfassend kann man sagen, daß auch unsere Staatsschule, obschon sie dem Elternhaus den größten Teil der körperlichen Erziehung überlassen muß, doch ihrerseits dazu beitragen kann, uns ein gesundes und starkes Geschlecht heranzubilden, das die Blässe und Engbrüstigkeit früherer Schülergenerationen abgestreift hat, das gern in der Natur und mit der Natur lebt, das endlich in Spiel und Sport und körperlicher Arbeit seinen Leib zu einem vollendeten Werkzeug des Willens gemacht hat.

Viel umfangreicher sind die Wandlungen, die der offizielle Unterricht in der intellektuellen Ausbildung seiner Zöglinge, nach dem Vorbild der Landerziehungsheime, vorzunehmen hat.

Wir schließen hier gleich die radikalen Änderungen des Programms aus, welche die Reformer in ihren freien Schulen vorgenommen haben, denn die Aufstellung der Programme unterliegt nicht rein pädagogischen Motiven, sondern bei ihnen sind auch andere, bes. soziale Faktoren zu berücksichtigen. Aber in der Methodik des Unterrichts finden wir beherzigenswerte Lehren.

Der Gesamtunterricht, wie er am konsequentesten von Berthold Otto vertreten wird, aber wie er sich auch schon teilweise in den Grundsätzen der Landerziehungsheime verwirklicht findet, kann natürlich in dem Fachunterricht der staatlichen höheren Schulen keinen Eingang finden. Denn hier ist doch wohl die fachliche Spezialisierung der Lehrer eine nicht zu umgehende Forderung. Aber was man mit Recht verlangen dürfte, wäre eine größere Berücksichtigung der anderen Fächer. Der Unterricht würde dadurch lebenswahrer und interessanter, wenn er nicht allzu abstrakt jedesmal sich auf einem engen Gebiet hermetisch abschlosse. Was übrigens schon das gute alte Prinzip der Konzentration gefordert hat. Zumal auf den unteren Klassen kann die Heranziehung des Wissenswerten aus anderen Fächern jedes einzelne Fach anregend beleben.

Damit hängt zusammen die Forderung, daß der Lehrer, wie Reddie und seine Nachfolger verlangen, ein ganzer Mensch sei,

d. h., daß er nicht nur sein Fach beherrsche, sondern genügend Allgemeinbildung und auch Interesse für die Kulturströmungen seiner Zeit habe, um in seinem Unterricht nicht nur totes Wissen zu übermitteln, sondern überall den Zusammenhang mit den treibenden Ideen der Zeit herzustellen. Nicht nur ein Lehrer, sondern ein gebildeter Mensch in der höchsten Bedeutung des Wortes muß der Erzieher sein, wenn sein Unterricht das allseitige Interesse seiner Schüler wecken soll. In dieser Hinsicht unterbinden vielerorts leitende Kreise, aus Furcht, durch Heranbildung von ganzen Menschen auch unbequeme Individualitäten heranzuziehen, die Lebensfülle, die in den werdenden Erziehern der Erweckung harrt und verweisen sie auf die ausschließliche und lebensfremde Pflege eines Spezialfaches. Das gibt dann gute Spezialisten und folg-same Untertanen, aber halbe Menschen und Pedanten, d. h. auch nur halbe Erzieher.

Wie sollte für das Leben erziehen, oder nach der Formel Demolins die Schüler für das Leben waffnen derjenige, der selbst nicht mitten im Leben steht, dessen Seele nicht mitschwingt mit den Regungen seiner Zeit, der nur fern vom flutenden Strom das kleine Gärtchen seiner Spezialität oder seiner Liebhaberei hütet?

In der eigentlichen Methodik muß die passive Rolle des Schülers beim Unterricht aufhören. Ohne so weit zu gehen, wie etwa Wickersdorf und mehr noch der schon genannte B. Otto, die eine Umkehrung der Schule verlangen in dem Sinn, daß nicht mehr der Lehrer fragt, sondern der Schüler, wie ja derjenige, der sich belehren will, Fragen an den richtet, der ihn belehren kann, so läßt sich doch der Grundsatz der Eigentätigkeit der Schüler in allen Fächern durchführen. Durch ein psychologisch entwickelndes Verfahren möge der Unterricht immer vom Anschaulichen und Konkreten ausgehen und durch gemeinsame Arbeit von Schüler und Lehrer werde das Wissen erarbeitet. Es würde uns zu weit führen, für jedes einzelne Fach nachzuzeigen, wie dieser entwickelnde Unterricht unter beständiger Mitarbeit des Schülers möglich ist. Die Praxis der Landerziehungsheime hat auch für die ethischen Fächer, wo die Anwendung dieser Methode am schwierigsten scheint, den Beweis erbracht, daß die Schwierigkeiten keine unüberwindlichen sind. In der Geschichte beispielsweise läßt sich leicht durch Heranziehung geeigneten Quellen-

materials, das heute in zahlreichen Schulausgaben zu haben ist, ein Charakterbild eines Mannes oder einer Epoche erarbeiten, das den Schülern als selbst erworbenes Gut ein gesicherterer Besitz sein wird als die lückenlose Aufzählung von Schlachten und Jahreszahlen. Die Literatur der Arbeitsschule im Primärunterricht liefert überzeugende Beispiele von der Möglichkeit, den Geschichtskursus an den Besuch eines Museums oder historischen Denkmals oder auch einfach an entsprechendes Bilder- oder Quellenmaterial anzuknüpfen, um den Schüler nicht durch einfaches Lernen, sondern durch schaffendes Nachdenken historisches Wissen gewinnen zu lassen.

Natürlich ist die Durchführung dieser Methodik in den volkreichen Klassen der Staatsschulen schwieriger als mit den 12 bis 15 Schülern einer Landerziehungsheimsklasse, aber in der Hauptsache kann auch unter den etwas ungünstigeren Umständen dasselbe erreicht werden.

Was den Unterricht angeht, muß die Schule immer den engsten Anschluß an das Leben wahren. Das ist die einzige Möglichkeit, heute das Interesse der Schüler wachzuhalten. Klagen über Interesselosigkeit haben oft keine andere Quelle als die Lebensfremdheit des Unterrichts.

Höher noch als den Unterricht stellen die Landerziehungsheime die moralische Erziehung. Und hier bieten sie Beispiele, die noch nicht genügend gewürdigt worden sind.

Das Wesen dieser Erziehung beruht auf der Freiheit und der Selbstverantwortung. Die herkömmliche Pädagogik — wenigstens auf dem Kontinent — schlägt gerne ein Kreuz, wenn sie den ominösen Begriff Freiheit in Verbindung mit der Jugend gesetzt findet. Für sie besteht die Erziehung darin, durch Vorschriften, die jede kleinste Handlung regen, die Freiheit dauernd so zu beschneiden, daß am Ende ein gewohnheitsmäßiges Handeln nach gewissen Normen entsteht. Dabei spielt der Gehorsam und die Unterwerfung unter den Willen des Vorgesetzten die Hauptrolle. In Abbotsholme aber heißt es: Liberty is obedience to the law. Das Ziel ist auch das Handeln nach ethischen Normen. Aber dieses Ziel wird auf anderem Wege erreicht. Man erzieht zur freien Unterwerfung unter das Gesetz indem man durch Gewährung größerer Freiheit das Gefühl der Verantwortlichkeit weckt.

Das Leben eines Schülers wird nicht auf Schritt und Tritt überwacht, es ist auch nicht Minute für Minute geregelt, aber jeder ist verantwortlich für seine Taten. Mit um so größerer Strenge kann jeder Mißbrauch der Freiheit geahndet werden. So übt sich die Jugend im Gebrauch der Freiheit und wächst naturgemäß aus der Gebundenheit der Schule in die Freiheit des Lebens hinein.

In vielen Landerziehungsheimen ist man soweit gegangen, die Selbstregierung der Schulen einzuführen. Wickersdorf nennt sich in diesem Sinn eine freie Schulgemeinde. Die Schüler sorgen selbst für die Aufrechterhaltung der Hausordnung. Der Lehrer braucht hier nicht einzugreifen. Wie erfreulich wird schon dadurch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern. Der gewiß besonnene F. W. Förster schildert die guten Wirkungen der Selbstregierung in Primärschulen. Noch jüngst hat man in Breslau damit so gute Erfahrungen gemacht, daß 170 Breslauer Volksschulleiter unter Vorsitz eines Stadtschulrates die Schuldeputation ersuchten, die Einführung der Selbstregierung auf den Oberstufen der Stadtschulen zu empfehlen. Vielleicht ließe sich auch auf der Oberstufe der mittleren Lehranstalten ein Anfang machen. An anderen Orten sind damit Klagen über mangelnde Disziplin verstummt. Die Jugend unserer Tage muß eben anders behandelt werden als die Jugend der Vergangenheit. Jede zu weit gehende Bevormundung wird als unberechtigter Zwang empfunden, während die Unterwerfung unter selbstgewählte Regeln, sogar wenn sie größere Opfer fordern, leichter erfolgt.

Das zeigt sich auch bei den sog. Debattierklubs, wo jeder Schüler seine Meinung frei und offen sagt, wofern sie nur in den Regeln des gesellschaftlichen Anstands bleibt. Hier wird wieder die Initiative und die Selbstverantwortung geweckt und verstärkt.

Einen besonders erbitterten Kampf führen die Landerziehungsheime gegen jede Art von Lüge. *Le mensonge est la faute par excellence*, sagt Contou, dessen *École d'Aquitaine et de Touraine* eine demokratischere Art der neuen Schulform in Frankreich darstellt. Besonders das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler muß ganz auf Wahrheit aufgebaut sein, wenn man in Schülerkreisen den Geist der Wahrhaftigkeit zur Geltung bringen will. Die alte Pädagogik operierte zu sehr mit Hinterhalt und Schleichwegen um die Jugend im Zaum zu halten. Da gilt es, offen und

wahrhaft zu sein, um das Mißtrauen der Jugend zu zerstreuen. Es ist nicht schwer, für die einzelnen Fälle des Schullebens die Nutzenanwendung aus diesen Lehren zu ziehen, wenn nur das Übel klar erkannt ist. Es gilt, eine Jugend zu erziehen, die ihr Handeln in Übereinstimmung setzt mit ihrem Denken und Reden — das ist die Form der Wahrhaftigkeit, die am meisten verletzt wird — und dazu bedarf es der Lehre des Beispiels.

Die Erziehungsheime wollen aus ihren Zöglingen ganze Männer fürs Leben machen, gesund am Körper, ausgerüstet mit selbsterarbeitetem Wissen, das sie zu Kulturgenießern und Kulturförderern macht, fähig, das Wahre und Schöne aufzunehmen, Charaktere voll innerer und äußerer Wahrhaftigkeit, die in Freiheit sich den sozialen und ethischen Gesetzen fügen, Männer der Tat, die nicht nur ihrem eigenen Glück, sondern auch dem Fortschritt der Menschheit dienen. Es ist das Ideal des neuen Menschen, des Menschen der Zukunft, und die Staatsschule muß sich beeilen, so weit sie das vermag, auf erweitertem Felde dieses Ideal verwirklichen zu helfen.

N. BRAUNSHAUSEN.

La germanisation de notre enseignement secondaire.

Il y a longtemps qu'on aurait dû en parler. Depuis trop longtemps, en effet, le français perd du terrain dans nos établissements d'enseignement secondaire. Il recule lentement, mais sûrement et méthodiquement, refoulé par cette puissante poussée de germanisme qui, de jour en jour, rend plus difficile la tâche du professeur de français. On dirait que l'enseignement du français repose uniquement sur les épaules de ce dernier et que les autres branches ne se trouvent en rien appelées à seconder ses efforts. Quoi donc d'étonnant si nos élèves, au moment où ils quittent nos écoles moyennes, savent très imparfaitement une langue qui, dans un pays bilingue et frontière comme le nôtre, est cependant reconnue comme objet de toute première nécessité! C'est pour mettre le doigt sur la plaie que j'ai essayé de formuler les griefs qui suivent, espérant qu'il en résultera peut-être un peu de bien

pour une langue que tout vrai Luxembourgeois aime instinctivement.

Lorsque, il y a une quinzaine d'années, on porta un coup presque mortel au français en bannissant cette langue des classes inférieures pour la reléguer presque exclusivement dans les deux classes supérieures, on commettait une méprise assez singulière. On croyait ou on avait l'air de croire que tout en ajoutant en haut ce qu'on enlevait en bas, la situation du français ne s'en trouverait en rien changée. Or il n'y a pas de plus grande erreur. D'abord les pertes l'emportaient de beaucoup sur les gains, surtout depuis le sectionnement multiple de nos classes supérieures. Ensuite il n'est que trop évident que la grande majorité des élèves quittent l'enseignement secondaire après un certain nombre d'années pour entrer soit dans une administration quelconque, soit dans le commerce ou dans l'industrie. Tous ces élèves se trouvent, quant à la langue française, insuffisamment préparés pour la vie. Ils ne la connaissent que très imparfaitement et, par conséquent, ne sont souvent pas à la hauteur de leur tâche. Car abstraction faite du bilinguisme de notre pays, il faut compter avec les touristes et les voyageurs de langue française qui, bon an mal an, viennent faire un séjour plus ou moins long chez nous et dont le nombre augmente heureusement d'année en année. Je sais bien qu'une réorganisation en ce sens s'impose dès l'école primaire. Mais comme c'est uniquement l'enseignement secondaire qui nous occupe ici, je me borne à ces tristes constatations résultant de l'état du français dans nos gymnases.

Et qu'on ne vienne pas surtout jeter les hauts cris en montrant à qui veut l'entendre le nombre vraiment élevé de leçons hebdomadaires réservé au français dans les classes inférieures ! Ce nombre est assez imposant, je suis prêt à le reconnaître. Néanmoins il est manifeste que le français, dans les cinq classes inférieures, se trouve dans une situation trop inférieure vis-à-vis de l'allemand. Cela vient de la situation privilégiée dont l'allemand y jouit comme langue véhiculaire dans presque toutes les branches. On dit bien qu'en VII^e le cours d'arithmétique se fait en français. Je crains pourtant que cela ne soit un peu ce qu'on appelle vulgairement un trompe-l'oeil. A la vérité, et si l'on voulait faire une enquête à ce sujet, on trouverait que l'allemand y a plus de part

que le français. Je conviens que la chose n'est pas sans présenter des difficultés, et ces difficultés sont un legs direct des écoles primaires. Néanmoins on devrait les affronter et, surtout, ne pas avoir peur de l'effort. Car il me semble qu'une bonne et saine pédagogie ne doit pas fuir l'effort, mais plutôt le rechercher et le cultiver, afin d'y tremper l'esprit et le caractère de l'élève. — Ainsi du point de vue pédagogique aussi bien que du point de vue pratique le sacrifice du français dans les classes inférieures est très regrettable. Sur trente leçons hebdomadaires on ne peut pas dire que neuf leçons soient faites en français. C'est trop peu évidemment.

En IV^e le cours d'histoire, en se faisant en français, en même temps que le cours de zoologie viennent jeter un nouveau poids dans la balance. Cet apport est très précieux et comme beaucoup d'élèves quittent l'enseignement secondaire après l'examen de passage, il faut seulement regretter qu'il ne se soit pas rencontré plus tôt. En III^e, hélas ! l'état du français reste stationnaire, et même on peut dire qu'il y a un léger recul, puisque le cours de français y perd une leçon.

Ce n'est qu'à partir de la II^e qu'on peut dire que l'étude du français est poussée avec vigueur. Les auteurs grecs et latins, par le fait qu'ils y sont traduits et expliqués en français, élargissent considérablement la base de cette langue qui, alors seulement, atteint son équivalence avec la langue allemande.

Il est évident que ce système n'est plus de mise dans un pays qui se dit bilingue, qui doit être bilingue et dont le bilinguisme est un des traits les plus marquants d'indépendance et de nationalité. Des réformes urgentes s'imposent et je tiens à en signaler quelques-unes à tous ceux qui défendent dans notre pays la langue et les idées françaises.

Tout d'abord il y aurait lieu de faire en français le cours de géographie dès la VI^e, comme c'était d'ailleurs le cas autrefois. N'est-il pas honteux par exemple qu'une grande partie de nos élèves de VI^e, de V^e, voire même de IV^e ignorent jusqu'aux noms géographiques les plus connus, tels que la *Corse* qu'ils ne connaissent que sous le nom de *Corsika*, ou le *Maroc* qui pour eux s'appelle uniquement *Marokko*. Ce sont là des choses révoltantes et qui jettent avec raison une fâcheuse déconsidération sur notre

enseignement par ailleurs si excellent. Puisque les élèves connaissent déjà suffisamment les noms géographiques allemands, pourquoi ne pas leur apprendre le plus tôt possible les noms français ?

Il y a ensuite la question du latin. Qu'on vienne donc me dire pourquoi nous continuons à traduire en allemand les auteurs latins jusqu'en II^e exclusivement, alors que le génie même de la langue latine, mère du français, crie ici à la violence et à la profanation. Pourquoi par exemple ne pas traduire et expliquer César en français, puisque tout, le pays où se déroulent les événements, la clarté et la simplicité du récit qui sont si bien dans la tradition de la langue et du génie français, la construction de la phrase, le nombre enfin des grands ouvrages relatifs à César dans les Gaules — je ne nomme que Fustel de Coulanges et M. Camille Jullian — tout, dis-je, semble réclamer la traduction et l'explication française. C'est comme un contresens historique et comme une violation du génie des peuples que d'évoquer dans la langue des Germains les anciennes mœurs des Gaulois, la couleur de leur ciel et le charme de leurs rivières, la vaillance de Vercingétorix et le décor d'Alésia.

Il n'y a pas jusqu'au cours de français lui-même qui ne soit loin de donner son rendement maximum. L'allemand y a encore la part trop belle et le thème surtout continue trop souvent à garder son ancien et ridicule prestige. Quoi de plus vain et de plus ennuyeux que de fouiller les plus vieux bouquins pour y trouver des phrases impossibles, de vieux clichés de phrases aussi pauvres d'idées que baroques de style, mais que, pour faire plaisir à la grammaire, on fait traduire à l'élève. On a trop longtemps rebattu nos oreilles de phrases dans le genre de celle-ci qu'il suffit de citer pour la couvrir de ridicule, de ce ridicule qui tue : *Cette pêcheuse rousse est une pécheresse entêtée*. Cela frise le calembour et tient de l'acrobatie intellectuelle. Certes, je ne veux pas envelopper dans une même formule de condamnation toute espèce de traduction. Il y a de bons exercices de traduction comme il y en a de stériles et de mauvais, et c'est des premiers seuls que je parle ici. Dans notre pays surtout, et abstraction faite de l'excellente gymnastique de l'esprit que constitue toute traduction bien conduite, la seule raison pratique semble déjà réclamer dans

nos classes inférieures le maintien du thème français. Seulement nous demandons qu'à l'avenir il ne soit plus uniquement à la charge du professeur de français et qu'on n'exagère plus sa valeur. Il faut créer à côté du thème français le thème allemand, en sorte qu'une partie équivalente de ces exercices de traduction incombera au professeur d'allemand. C'est ainsi que le veulent l'intérêt des études et la justice distributive dans un pays qui se dit bilingue.

Enfin, et c'est par là que je veux finir, il faudrait veiller à ce que le français, dans les cours où il sert de langue véhiculaire, n'y soit pas, comme il n'arrive que trop souvent, supplanté par l'allemand. Il faudrait que tout, même les choses qui n'ont aucun rapport avec le cours proprement dit, y fût dit en français, afin que l'élève finisse par s'apercevoir que le français est bien une langue vivante, et non pas seulement livresque, dont il doit se servir dans la vie. La même chose serait nécessaire pour les communications officielles à faire aux élèves. Il est très regrettable qu'il y ait des établissements d'enseignement moyen où toutes les communications aux élèves se font en allemand. Comment veut-on que de cette manière ces derniers se pénètrent de la valeur éminemment pratique de la langue française dans notre pays? N'a-t-on pas l'air de leur dire que le français ne compte pas comme langue vivante et qu'il faut soigneusement circonscrire son rôle entre les pages de leurs manuels de classe? Ce que le professeur de français s'efforce de démontrer sans cesse à ses élèves, à savoir que le français est une langue vivante dont il faut se servir dans la vie, ne va-t-on pas, d'un seul trait de plume on d'un seul mot parlé, le rendre vain et illusoire? Quel est donc cet enseignement où la pratique jure aussi visiblement avec la théorie? Tous les professeurs, en dehors des cours, ne devraient-ils pas parler français aux élèves? L'allemand y a la part vraiment trop belle puisqu'elle règne en souveraine, au grand préjudice naturellement de la marche des études. Il y a de fort louables exceptions mais qui ne font que pallier le mal tout en le soulignant.

Il est sans doute quelque peu pénible de soulever des questions aussi tristes et aussi décevantes; cependant l'intérêt des études et surtout l'importance de la langue en question demandent que nous les mettions au grand jour. Il est du devoir de chacun d'entre nous de venir en aide à la langue française en détresse.

Charles BECKER.

Considérations inactuelles sur la dictée et l'enseignement du français au Grand-Duché de Luxembourg.

(A propos d'un article: „Valeur de la dictée“, paru dans la „Revue universitaire“ du mois de juin.)

Plus il y a de guérisseurs qui s'empresse autour d'un malade, plus son état de santé inspire ordinairement de craintes. Faut-il donc que notre enseignement du français soit bien malade pour que je vienne augmenter encore le nombre des médecins qui proposent chacun son petit remède? Ou est-il peut-être bon qu'à côté du docteur Tant-pis, déclarant „le mal profond et sans remède“, il y ait le docteur Tant-mieux qui, tout doucement, rajuste les bésicles de son confrère et lui montre ce qu'il y a d'excessif dans son diagnostic pessimiste?

Je ne suis certainement pas suspect d'être un louangeur du système actuel. J'ai moi-même, voilà quelque dix ans, lorsqu'il y avait peut-être quelque mérite à le faire, jeté un premier cri d'alarme qui eut quelque retentissement; mais c'était contre l'abus du thème et avec des chiffres à l'appui. Je n'irai donc pas, par amour du paradoxe ou de l'hyperbole, soutenir aujourd'hui que nous sommes au pinacle de la perfection.

J'avoue cependant que nous fûmes étonnés d'apprendre ces jours-ci que la dictée sévit chez nous de 10—15 ans, qu'elle est „la grande coupable“ qui exerce des ravages un peu partout, qu'une partie de nos écoles primaires et de nos établissements moyens vit „sous le régime de la dictée“, que „les manuels français de dictée foisonnent chez nous“, et enfin que „instituteurs et professeurs y voient une sorte de panacée universelle“. (?) Encore qu'il faille tenir compte des intentions excellentes, est-il permis d'exagérer, dans l'intérêt même de la cause qu'on défend? J'estime que des jugements aussi catégoriquement formulés sur une tribune aussi retentissante que la „Revue universitaire“ auraient besoin de quelque preuve. Or, je n'en vois guère.

En effet, pour ne parler que de nos cinq établissements d'enseignement moyen, la dictée figure au programme *à côté de „reproductions et de rédactions faciles“*, dans les deux classes inférieures seulement et à raison de 1 heure par semaine; autant dire, dans la mesure où le professeur le juge utile. Voilà 12 ans

que j'enseigne le français dans toutes les classes : il m'arrive de faire une dictée à peu près une fois par trimestre, dans les classes inférieures. On ne peut pas dire que ce soit excessif. Ceux de mes collègues que j'ai consultés font de même. Si donc notre jeune collègue et ami Ch. Becker en fait plus, c'est qu'il le veut bien. Qui l'y force ? Ce n'est pas le programme, à ce qu'on voit. Ce n'est pas davantage la direction, je pense, qui joue un rôle plutôt effacé. Qui donc dans l'entourage de M. Becker entrave sa liberté et empêche son initiative d'être plus féconde ?

Je ne vois donc pas qui l'empêche „de donner de l'essor à sa classe“, de „laisser pousser des ailes à l'imagination enfantine“, de développer même leur individualité ? Je puis lui assurer que nombre de professeurs s'efforcent depuis longtemps dans ce sens et non sans quelque succès.

A quoi bon, dès lors, tant d'indignation frémissante, et un tel massacre de théories depuis longtemps abandonnées, à quoi bon des proclamations belliqueuses renouvelées de la „Défiance et Illustration de la langue française“ de du Bellay, si c'est pour, finalement, enfoncer des portes ouvertes ?

Si donc M. Ch. Becker, dont nous apprécions l'activité littéraire et pédagogique, éprouve le besoin de composer un laïus sur la valeur de *la dictée en général* en plaidant coupable, c'est son droit et il n'y a pas de quoi s'émouvoir, même s'il force légèrement la note : „*Demander de lui* qu'il écrive sous votre dictée, c'est-à-dire qu'il consigne par écrit vos propres représentations et vos propres pensées, ce n'est pas précisément demander l'impossible, mais c'est aller à l'encontre de la bonne loi naturelle“. Il y a beaucoup de vrai, encore que dans tout exercice scolaire, dans tout discours, dans toute explication même il arrive que, plus d'une fois, „l'enfant ne comprend pas ou comprend mal“.

Mais accuser notre enseignement du français d'être dans un „marasme profond“ pour en rendre responsable la dictée, nous semble un procédé aussi sommaire que peu scientifique. Il ne suffit pas de dire que „trente-six élèves n'ont été *qu'un* simple appareil enregistreur de sons“ ; il ne suffit pas même de décider que, si un tel „écrit une langue vague et floue et n'emploie que des mots voulant dire approximativement quelque chose“, c'est la faute à la dictée et rien qu'à la dictée ; il ne suffit pas

enfin de conclure que cet exercice est chez nous le bouc émissaire chargé de tous les péchés d'Israël : „Au moment où nos enfants quittent l'enseignement primaire ou la section inférieure de l'enseignement secondaire, ils savent insuffisamment le français en dépit de quatre ou six années qu'ils ont mis à l'apprendre. Et surtout ils ne savent pas se servir de cette langue. Le peu qu'ils ont appris leur encombre inutilement la mémoire et ils n'éprouvent le besoin ni d'ouvrir une fois un journal français, ni de dire la moindre phrase autrement que dans leur idiome national.“ J'aime à croire que l'auteur exagère un peu, et quoique Echternach soit à peu de distance de Trèves, j'imagine qu'il doit y avoir dans le tas quelques bacheliers et même des élèves de troisième capables d'acheter des bretelles à Paris sans consulter leur dictionnaire....

Il n'était donc pas besoin de ces considérations assez hasardées pour arriver à ces conclusions excessives. Nous ne pouvons pas laisser dire cela au risque d'égarer l'opinion. Ah, si l'auteur avait dénoncé le thème dont il veut nous entretenir une autre fois et que depuis des années nous voulons facultatif aux examens : Le thème, béquille obligatoire et préférée des culs-de-jatte philologiques, nous l'avons déjà chassé de sa situation privilégiée dans l'enseignement des langues vivantes en lui substituant des exercices de composition et d'élocution. Il ne reste plus qu'à le rendre facultatif aux examens d'admission et de passage. Il suffira d'un trait de plume du ministre afférent pour accomplir cette réforme, économique s'il en est. Que M. Becker ajoute sa voix à la nôtre, qu'il apporte dans le débat des arguments nouveaux, décisifs et nous l'en remercierons. Quand nous aurons franchi ce dernier pas, ce sera beaucoup, ce ne sera pas tout...

Du moment que l'auteur se déclare adversaire du thème, par quel moyen se flatte-t-il d'enseigner la grammaire p. ex., puisqu'il supprime également toute dictée grammaticale ? Il y a de plus dans chaque classe des élèves appartenant les uns au type visuel, les autres au type auditif etc. Chez ces derniers où l'image visuelle, la physionomie typographique du mot écrit se grave plus difficilement dans la mémoire (ce ne sont pas toujours les moins intelligents), comment fera-t-on, pour les mener, sous le rapport

de l'orthographe, de front avec tous les autres? Voilà des questions à débattre et qui ne sont pas résolues avec la suppression pure et simple de la dictée.

De plus, depuis des années nous demandons dans des rapports et des articles que nos études soient de plus en plus orientées vers la vie pratique; nous ne cessons de réclamer pour elles un bain de réalisme. Il faudrait d'abord pour cela un crédit, de quoi composer un musée scolaire. A côté des tableaux Hœlzel, Delmas et autres assez naïfs, il faudrait les différents métiers et leurs instruments, soit en nature, soit en image pour que la chose et le mot frappent en même temps l'esprit. Déjà Diderot avait, dans son Encyclopédie, montré l'importance de ce procédé pour la formation de l'esprit.

Il faudrait enfin, il faudrait surtout que les hommes qui ont des idées et de l'initiative fussent écoutés et encouragés au lieu d'être méconnus ou tenus à l'écart. Sur ce chapitre, il y aurait tant à dire. Qui, parmi nous, a étudié p. ex. la „méthode directe“ scientifiquement, c'est-à-dire autrement que dans des brochures, à la manière administrative? Ce n'est pas que le goût en ait manqué à l'un ou l'autre, mais pour des motifs divers, faut-il dire des prétextes? ils n'ont pu donner suite à leur idée. — Et voilà comment nous tournons éternellement dans un cercle vicieux.

Combien de temps encore?

M. TRESCH.

Pfadfindererziehung an unsern Mittelschulen.

In einem kürzlich erschienenen Buch von Dr. Adolf Bohlen „Pfadfindererziehung an höheren Lehranstalten“*) wird die Zahl der Pfadfinder an deutschen höheren Lehranstalten auf 15000 geschätzt.

Dabei ist zu beachten, daß es den deutschen Anstalten keineswegs an Turn, Sport- und Wandervereinigungen fehlt. Es gibt von der Schule gepflegte Turnvereine, Ruder- und Tennisclubs, Skilaut- und Rodelvereine, Organisationen für Jugendwehr, Jugendwanderungen, Fußball, Leichtathletik, Florettfechten, ja selbst Radfahrer- und Feuerwehrabteilungen.

*) Otto Spamer, Leipzig, 1914. Die statistischen Angaben dieses Artikels sind, soweit sie Deutschland betreffen, diesem Buch entnommen.

Alle diese körperlichen Betätigungen sind ein notwendiges Gegengewicht zu der Last geistiger Arbeit, und viele dieser Vereinigungen haben schon Jahrzehnte lang bestanden. Und doch steigen die gesundheitlichen Schädigungen an den höhern Lehranstalten von Jahr zu Jahr! Nach eingehenden militärärztlichen Statistiken der Jahre 1904 bis 1906 waren von 80454 untersuchten Schülern nur 34244, also 42,5 % zum Heeresdienst tauglich, und 44,1 % sämtlicher zum einjährig freiwilligen Dienst Berechtigten waren mit Fehlern des Sehvermögens behaftet!

Es wäre interessant, die Ergebnisse ähnlicher Erhebungen bei uns zu erfahren. Die ärztliche Untersuchung aller Primaner eines Jahrgangs wäre ja nicht so kostspielig! Vielleicht wäre sogar das Ergebnis dieser Untersuchung die Einführung der Anstaltsärzte als dauernde Einrichtung!

Wo Programme und Anstaltsleitungen nicht helfen, da hilft die Jugend sich selbst. Es ist jedenfalls bemerkenswert, wie schnell die erst 1908 von Baden-Powell in England eingeführte Boy-Scout-Erziehung nach Deutschland übergriff und in den Mittelschulen sich verbreitete. Von den 45000 Mitgliedern, die der deutsche Pfadfinderbund am 1. Januar d. J. zählte, gehörte ungefähr ein Drittel den höhern Lehranstalten an.

Nach einer Ministerialbestimmung des Jahres 1913 müssen die deutschen Schulprogramme auch eingehend über die Einrichtung von Spielnachmittagen, über Wanderungen und Leibesübungen berichten. Dieser Einrichtung ist es zu danken, daß uns jetzt reichliche Mitteilungen über die Pfadfinderabteilungen deutscher Anstalten zur Verfügung stehen.

Diese Abteilungen sind insgesamt dem deutschen Pfadfinderbund angeschlossen und treten bei besondern Anlässen gemeinsam mit andern Truppen auf, unterstehen aber sonst der Kontrolle der Anstalt. Das Aufnahmealter ist an einigen Anstalten die VI (Alter 9—10 Jahre), an einigen die V (10—11 Jahre), aber an den meisten die IV (11—12 Jahre) und an einigen erst die Untertertia (12—13 Jahre). Als Normalmaß gilt eine wöchentliche Übung. Jedenfalls werden die Mitglieder selten mehr als 3—4 Stunden wöchentlich in Anspruch genommen. Jeder Pfadfinder darf bei jeder Übung fehlen, wenn er sich von sich selbst entschuldigt

fühlt und die Tatsache seines Fehlens, ohne Angabe des Grundes, seinem Gruppenführer vorher schriftlich mitteilt.

Als Ersatz für den geringen Zeitaufwand, den die Pfadfinderübungen beanspruchen, treten sie der Schule in hunderterlei Fällen helfend zur Seite. Zeichnen und naturkundlicher Unterricht verlangen offene Augen und Fühlung mit der Natur. Erdkunde, Astronomie und Geometrie gewinnen durch häufige Anschauung in freier Natur an Sachlichkeit und Unmittelbarkeit. Die beim Pfadfinden erworbene Beobachtungsgabe kommt in vielerlei Weise dem Aufsatz und dem Sprechstudium zu gute u. a. m.

Auch das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler und zwischen Schule und Haus, das man bei uns so wenig berücksichtigt, gewinnt durch das Pfadfindertum, wenn die Lehrer sich daran beteiligen. „Disziplinlosigkeit ist ja nicht am Platze dem Lehrer gegenüber, der innerhalb und auch außerhalb der Schule sich seinen Schülern als Freund zeigt, der nur ihr Bestes will“ (Bohlen, S. 30).

Auch für die vielgerühmte, aber so wenig ausgeführte Erziehung zum Leben gibt es keine bessere Schulung. Es ist wunderbar, welcher Trieb in der Jugend schlummert, den Kameraden zu helfen und zunächst ihnen, dann aber allen ihren Mitmenschen kleine Dienste zu leisten. Zu diesen Dienstleistungen auf jedem Gebiete leitet die Pfadfindererziehung systematisch an. Die Kenntnis von Handwerken und Berufen aller Art, die Ausbildung in jeder körperlichen Festigkeit wird in Wald und Feld, im Lagerleben und auf der Streife gewonnen. Damit wird eine pädagogische Forderung, die man mancherseits mit mehr oder weniger Erfolg der Schule anzugliedern suchte, (man vergleiche die „Sloyd“-Bestrebungen) als Sport und Spiel in die Erziehung hereingezogen.

Und da grade von Erziehung die Rede ist: das, was unserm staatlichen Unterrichtswesen sehr mangelt; Erziehung und Zucht, bildet einen wesentlichen Bestandteil des Pfadfindertums. Ehre und Ritterlichkeit, Selbstzucht, Männlichkeit, Hilfsbereitschaft, Solidarität mit Kameraden und Volksgenossen, werden den Teilnehmern nicht bloß gelehrt, sondern durch die Praxis anerzogen.

In dem Kampf (in dem die Schule fast überall versagt) gegen frühzeitigen Mißbrauch von Genußgiften, wie Alkohol und Nikotin,

tritt die Pfadfindererziehung ihr helfend zur Seite. Nicht durch Zwang und Repression, denn diese kommen überhaupt nicht zur Anwendung, und es gibt keine Strafe für den Pfadfinder außer der des Ausschlusses aus der Truppe: nein, Ueberredung und Beispiel allein sind hier wirksam, und in dieser Form verfehlt die Belehrung ihre Wirkung nicht.

„Nur das wird betont, daß das Beispiel vieler Besten des Volks Enthaltbarkeit lehrt, daß diese zur Erhöhung der Leistungsfähigkeit des einzelnen wie der Gesamtheit unbedingtes Erfordernis ist. Das eine steht aber fest: der Schüler muß lernen, daß es ohne den Alkohol geht, ja besser noch ohne ihn. Dies zu erproben, soll der Pfadfinder während der Uebungen und Wanderungen völlig darauf verzichten. Ist er mündig geworden, dann mag er selbst entscheiden. Diese Form der Verpflichtung erscheint angemessen; ist doch ein Verzicht fürs Leben, dem Quintaner abgenommen, der dessen Tragweite gar nicht zu ermessen vermag, mehr als bedenklich. Freiwilliger Zwang: das ist das Zauberwort für den Schüler.“ (Bohlen, S. 34.)

Auch unter der Jugend unserer Mittelschulen hat die Pfadfindererziehung begeisterte Anhänger gefunden. Aus eigenem Antrieb haben sich in diesem Sommer zwei Pfadfindergruppen gebildet: die des Athenäums von Luxemburg (Gymnasium und Industrieschule) unter Leitung von Hrn. Becker, und die des Echternacher Gymnasiums unter Leitung von Hrn. Schons.

Durch Reglement vom 9. Juni 1914, untersteht die Luxemburger Truppe einem Vorstand von 7 Professoren. Handbuch ist das „Manuel des Eclaireurs“ von Cap. Royet. Ein Exemplar des Reglements wird Kollegen und andern Interessenten gern zur Verfügung gestellt.

J. TOCKERT.

BIBLIOGRAPHIE.

Du latin.

J'ai eu l'occasion, ici même¹⁾, de parler de deux ouvrages de pédagogie française de M. J. Bezar, professeur de première

¹⁾ Journal des professeurs n° 4, juin 1911: „La classe de français“ et „De la Méthode littéraire“.

au lycée Hoche. Aujourd'hui, il publie un livre ²⁾ non moins intéressant, parce qu'il reproduit sténographiquement les leçons de latin qu'il a faites, de concert avec ses collègues du latin, dans toutes les classes de son lycée, du 15 janvier au 15 juillet 1913. Tentative originale, et qui fait le prix de ce volume: car de théories, nous n'avons que faire; tout le monde en a assez depuis la fameuse querelle des humanités. Il faut parfois des livres pareils pour ranimer en nous la foi dans les vertus de cet enseignement. Car rien n'y fait, ni les regrets romantiques du passé, ni l'arsenal rouillé des poncifs et des considérations générales: nous n'avons plus cette noble foi. Pour peu qu'on ait le courage d'avouer ce qu'il se cache de mensonges conventionnels sous la pourpre somptueuse de certains mots, on se trouve acculé à ce fait impitoyablement vrai: c'est que le profit que des générations entières ont tiré et tirent encore de l'enseignement des humanités est ridiculement minime en regard de l'effort qu'on y a consacré tant d'années durant. Le centre de gravité de l'enseignement secondaire s'est déplacé de plus en plus depuis tantôt quarante ans. On cultive moins exclusivement les idées générales, soit: les esprits supérieurs ont de moins en moins l'exquise patine que leur donnaient autrefois les études classiques, soit encore: mais *combien* étaient-ils, ceux qui étaient vraiment ennoblis par les longs tête-à-tête avec la muse antique?

M. J. Bezard a foi dans l'avenir du latin. Et même, il est bien près d'arriver à réveiller la foi chez son lecteur. Livre infiniment riche en détails méthodiques, et que devraient analyser et discuter les membres du séminaire pédagogique; d'ailleurs, M. Bezard recommande à tous les candidats du latin de se souvenir des ouvrages de Taine ou de Martha, de Boissier ou de Jullian, qu'il s'agisse d'expliquer Tite-Live ou Lucrèce, Cicéron ou César.

Conseils précieux, parce qu'éminemment pratiques, pour analyser les mots et les phrases; pour établir la filiation des mots et de leurs nuances; pour arriver à la précision des termes; idées saines et hardies sur l'ancien thème, fossile toujours redou-

²⁾ „Comment apprendre le latin à nos fils“, Paris, Vuibert, 1914, 424 p

table, et sur le seul thème aujourd'hui reconnu, le thème d'imitation ; sur la manière de faire une bonne version ; sur la conversation en latin, difficile parce que les mots manquent pour les sujets d'entretien les plus naturels ; sur l'analyse et l'explication littéraire des textes, et jusque sur l'art d'interroger. Et à propos de textes, M. J. Bezard rappelle le passage célèbre où Anatole France raconte comment il *sentait* les récits historiques :

Chaque fois que, de sa voix grasse de vieux sermonnaire, M. Chotard prononçait lentement cette phrase : „Les débris de l'armée romaine regagnèrent Canusium à la faveur de la nuit“, je voyais passer en silence, à la clarté de la lune, dans la campagne nue, sur une voie bordée de tombeaux, des visages livides, souillés de sang et de poussière, des casques bossués, des cuirasses ternies et faussées, des glaives rompus. Et cette vision à demi voilée, qui s'effaçait lentement, était si grave, si morne et si fière que mon cœur bondissait de douleur et d'admiration dans ma poitrine. (Le livre de mon ami, p. 157.)

On peut se demander si l'enseignant du latin éveille souvent des visions semblables en des cervelles d'adolescents.... M. J. Bezard reproduit quelques-unes des réponses obtenues dans une enquête sur la poésie de Virgile : Quels *souvenirs personnels* la lecture de Virgile a-t-elle réveillés en vous ?

Qu'avez-vous *vu*, quelles *images*, quels sons, quels parfums champêtres vous sont revenus à la mémoire, lorsque vous avez lu telle ou telle description de Virgile ? Qu'avez-vous *ressenti*, quels *souvenirs* agréables ou mélancoliques, tirés de votre propre existence, ont été ravivés par telle ou telle réflexion tendre, humaine ou désolée du poète ? Qu'avez-vous *pensé*, quelles *idées* sur l'histoire, sur la politique ou sur l'art etc....

La lecture des réponses m'a fait rêver. Et, pour tout dire, elle m'a ému. Si la beauté antique, force de la pensée ou fraîcheur de l'image, ne doit pas demeurer pour toujours un mot et rien qu'un mot, c'est évidemment ainsi que les élèves doivent la sentir. Si elle ne se renouvelle pas en eux par l'expérience personnelle, mieux vaudrait la laisser s'endormir pour toujours dans les nécropoles où dort le passé, musées ou bibliothèques. Il serait peut-être bon que nous lisions tous ce livre, parce qu'il nous oblige à faire notre examen de conscience.

M. ESCH.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION.

A. Assemblée générale ordinaire du 20 avril 1914.

Ordre du jour :

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

2. Rapport de M. le président : Réponse de M. le Directeur-général concernant différentes questions qui lui avaient été sou-mises.

3. Rapport du trésorier.

4. Constitution du nouveau Comité :

5. Journal de l'Association.

6. Divers. — Présents : 22 membres.

I. — Après que la séance eut été ouverte par M. le prési-dent Fr.-J. Bielecki, M. Peffer, secrétaire, donna lecture du procès-verbal de la dernière assemblée générale qui eut lieu le 31 mars 1913. De ce rapport il résulte que l'Association compte à ce jour 91 membres actifs. Deux membres ont démissionné, tandis que cinq nouveaux membres ont été admis.

II. — M. le président fait son rapport sur différentes questions dont le Comité s'était fait l'interprète auprès de M. le Directeur-Général, notamment la leçon de 50 minutes, la fixation de la date des vacances en général et le prolongement du congé de la Pentecôte en particulier. La première de ces questions reste en suspens, tandis que celle des vacances vient de trouver une solution définitive en ce sens que la date des vacances et des congés est publiée régulièrement dans les programmes des diffé-rents établissements.

III. — D'après les comptes de M. le trésorier, *la situation financière* se balance comme suit :

a) <i>Recettes</i> :	En caisse au 1 ^{er} avril .	1143,50 frs.
	Intérêts	35,00 „
	Cotisations pour 1914 .	455,00 „
	Total	1633,50 frs.
b) <i>Dépenses</i>		14,50 „
	Excédent des recettes (en caisse)	1619,00 frs.

. Cette somme est déposée à la Caisse d'Épargne sur le livret de l'Association.

IV. — *Le nouveau Comité* pour 1914 a été constitué comme suit :

Président : M. Glæsener, délégué du gymnase de Luxembourg.
Secrétaire : M. Ries, délégué de l'école indust. de Luxembg.
Trésorier : M. Simmer, délégué du gymnase de Diekirch.
M. Kratzenberg, délégué du gymnase d'Echternach.
M. Wolter, délégué de l'école indust. d'Esch s. Alz.

V. — *Le Journal de l'Association*. Faute de collaborateurs dévoués, le „*Journal*“ n'a plus paru depuis le mois de juin 1912. Il s'agit donc de trouver un remède à la situation actuelle. Plusieurs membres proposent d'encourager la collaboration en rétribuant les articles à fournir, tandis que d'autres voudraient rémunérer le secrétaire chargé de réunir la copie nécessaire. M. le secrétaire s'étant chargé de faire paraître à bref délai un numéro du journal, et M. le Président ayant fait appel à la bonne volonté des membres de l'Association, on décrète le maintien du statu quo.

On décide également de prendre pour chaque établissement un abonnement au „*Bulletin de la Fédération*.“

VI. — *Divers*. 1) M. Schlottert, qui avait été chargé par l'Assemblée générale précédente de faire un rapport sur la question des visites à domicile, a été appelé depuis aux fonctions d'inspecteur des écoles primaires. Il a donc jugé qu'il ne lui appartenait plus de se prononcer, dans l'Association des professeurs, sur une question qui intéressait avant tout les membres de l'enseignement moyen. L'assemblée, de son côté, estime qu'il ne convient guère d'accorder trop d'importance à une question qui n'a plus la même raison d'être qu'autrefois et passe à l'ordre du jour.

2) Un membre ayant demandé s'il n'est pas indiqué de faire une demande collective tendant à nous faire rembourser les contributions du chef de notre indemnité de 1912, après un échange de vues sur les errements suivis à ce sujet, on décide de soumettre cette question, qui, d'ailleurs, intéresse plusieurs groupes de fonctionnaires, à l'Association des fonctionnaires de l'État.

3) Plusieurs collègues proposent de faire des démarches pour porter la rémunération des leçons supplémentaires à 200 frs, comme tel est le cas, p. ex. pour l'école des mines à Esch, d'autant plus que les titulaires de spécialités touchent au-delà de 250 frs. Le Comité prend des engagements à ce sujet.

4) Sur la proposition d'un membre de l'Assemblée, on émet le vœu de fixer le tarif minimum des leçons privées à cinq francs.

5) Au sujet d'une proposition tendant à réduire la cotisation annuelle et au sujet de l'emploi à faire du numéraire en caisse, un membre propose de mettre à l'étude la création éventuelle d'une caisse de prévoyance. Sur quoi, on décide de maintenir provisoirement la cotisation actuelle.

6) L'excursion annuelle du jour de l'Ascension aura lieu à Hosingen (voir ci-après).

B. — L'excursion du 21 mai.

Comme tous les ans, les professeurs ont fait cette année leur excursion traditionnelle le jour de l'Ascension. Ils avaient répondu en très grand nombre à l'appel qu'avait lancé à ce sujet le comité de l'Association. et à la table d'hôte, à midi, nous avons pu compter trente-sept membres présents. Le choix du lieu d'excursion avait été particulièrement heureux cette année, puisqu'il présentait le double avantage d'être assez inconnu à la plupart des excursionnistes et d'être excessivement riche en beautés pittoresques de toutes sortes.

On s'était donné rendez-vous en gare d'Ettelbruck, où l'on s'embarqua sur la ligne du Nord, filant vers Wilwerwiltz, à travers cette nature grandiose et sauvage qui, de ce côté-là, tranche si visiblement sur les terrains plats et quelconques du „Bon Pays“. A Wilwerwiltz, on descendit du train et on se mit aussitôt en route, car il s'agissait de gagner à pied le village de Hosingen, où l'on devait prendre le déjeuner. La matinée était superbe et ce fut, pendant deux heures, une promenade délicieuse. Nous traversâmes une campagne riante et fraîche d'où les saines et fortes senteurs printanières nous arrivaient en de larges bouffées. Les villages qui, coquets et blancs, couronnaient les hauteurs d'al-

tour, semblaient nous saluer d'un gai sourire. On traversa Pintsch, où l'on prit un petit apéritif du pays, et notre petite colonne qui, entretemps, s'était partagée en plusieurs groupes, s'acheminait lestement vers Hosingen. On était content de se rencontrer avec de vieux amis et de pouvoir passer avec eux une bonne et agréable journée. On se retrouva au complet à l'hôtel Hippert de Hosingen et l'entrain et la bonne humeur se lisaient sur tous les visages. Pendant toute la durée du déjeuner, qui présentait un menu exquis et recherché, cette bonne humeur ne faisait que s'accroître. Toutes les langues se délièrent et on peut dire que la gaiété rayonnait sur les visages des convives comme les vins étincelaient dans les coupes.

Au dessert, M. Glæsener qui, en sa qualité de président de l'Association, occupait la place d'honneur, se leva et, après un petit à-propos plein d'humour et d'esprit, il prononça une allocution magistrale que je voudrais pouvoir reproduire ici *in extenso*, ou du moins dans ses passages essentiels. Mais, hélas ! mes souvenirs datent d'un peu loin déjà et on éprouve souvent de singulières défaillances de mémoire !

M. Glæsener souhaita donc d'abord une très cordiale et très chaleureuse bienvenue à ses collègues qui étaient accourus plus nombreux que jamais. Il n'oublia pas cependant les absents, ceux qui étaient empêchés par l'un ou l'autre motif, et il les salua de loin et non moins cordialement. D'une voix que faisait trembler l'émotion il nous parla de notre collègue Michel Meyers, qui, à ce moment même et à quelques lieues de là, se tordait dans les étreintes d'un mal terrible et sans répit. Ce furent des moments d'une émotion poignante pendant lesquels nous étions tous au lit de souffrances de notre sympathique collègue dont nous nous rappelions si bien l'entrain et la vigueur juvénile de nos précédentes excursions. Une adresse de dévouement et de sympathie a été rédigée aussitôt, dans laquelle nous exprimions l'espoir de le voir entrer dans une rapide et agréable convalescence. — Ensuite M. Glæsener vint à parler de notre *Journal* et il engagea vivement ses collègues à ne pas laisser mourir un périodique qui avait été fondé avec un si bel enthousiasme et qui, certainement, pouvait rendre de grands services à la cause de l'enseignement et à celle des professeurs. — La maison Hippert qui nous avait donné l'occasion de ces fraternelles et joyeuses agapes, ne fut

pas non plus oubliée et M. le Président constata qu'elle venait d'ajouter un nouveau fleuron à sa couronne de gloire culinaire. — Enfin, et en forme de conclusion — je n'ose dire de péroraison — M. Glæsener lança un chaleureux appel à ses collègues pour les exhorter tous à travailler à la prospérité de l'Association. „Les luttes des partis, dit-il, et la discussion franche, loyale et honnête sont fécondes et utiles au progrès, pourvu qu'à de certaines heures on sache se retrouver tous, réunis dans l'amour des vérités générales et essentielles ainsi que dans le culte de certains sentiments éternels, savoir dans notre cas : l'amour du devoir et d'un travail opiniâtre et consciencieux pour le bien-être des générations futures et surtout pour le culte de la collégialité“. Et il termina en s'adressant à l'Association comme au Palladium de nos intérêts matériels et moraux et en formulant le vœu que, plus haute que nos divergences d'opinions, de croyances et d'idées, elle puisse verser dans tous les cœurs un rayon de concorde et d'amour.

De tout ce discours — car ce n'était déjà plus une allocution — je ne dirai rien si ce n'est que M. Glæsener avait su trouver la voie vers le cœur de chacun ; tant il avait eu lui-même, en le prononçant, le cœur sur les lèvres et tant il avait su adapter la beauté de la forme à l'élévation des idées et à l'intensité de l'émotion.

Il devait être cinq heures au moins lorsque les trois automobiles qui nous attendaient à la porte nous avertirent par leur ronflement impatient que l'heure était venue de partir. Un public nombreux s'était entretemps réuni devant l'hôtel et c'est accompagnés des sourires de ces bons villageois que nous fûmes emportés dans une course vertigineuse et folle. On était de meilleure humeur encore que le matin : le déjeuner, le vin, le grand air avaient fouetté la gaîté de chacun et ce furent des moments inoubliables, ces quelques heures de route à travers la plus magnifique contrée qui se puisse imaginer, la vallée de l'Our. Nous filions sur un mince filet de route qui serpentait le long de la rivière dont les eaux, couleur d'encre, s'épandaient en large nappe sur les cailloux noirs. A droite nous rasions des montagnes qui montaient à pic ; à gauche nous jouissions de la vue la plus magnifique ; les collines de la Prusse s'étendaient à perte de vue et les arbres qui s'éta-

geaient sur les pentes, couvraient ce vaste panorama de leur vert tendre et neuf. Les villages passaient à nos côtés comme dans un rêve ; de temps en temps les ruines sombres et majestueuses de quelque vieux château nous envoyaient de loin le salut du moyen-âge et d'une civilisation disparue. A Bivels cependant, qui était étendu à nos pieds, notre chauffeur dut arrêter sa machine, tellement la vue qui, au tournant de la route, s'offrait tout d'un coup à nos regards, était admirable et grandiose. Je ne me rappelle pas avoir vu dans notre pays un village d'un site aussi beau si ce n'est peut-être Esch-s.-Sûre. A Stolzenbourg nous eûmes juste le temps de prendre un rafraîchissement, et nous voilà déjà lancés sur la route de Vianden. Le paysage ne perdait toujours rien de son austère beauté, et ce fut ainsi jusqu'à Vianden où nous passâmes quelques minutes agréables. Nous parlâmes du monument prochain de Victor Hugo, et déjà les automobiles nous emportaient vers Diekirch. Là nous n'éprouvions plus qu'un regret, c'était de devoir nous séparer presque aussitôt de nos collègues et de cette ville hospitalière.

Mais en nous séparant, nous nous sommes donné le mot de revenir l'année prochaine et, si possible, d'engager d'autres de nos collègues à participer à l'excursion. Car, nous avons tous la conviction d'avoir, par la journée du 21 mai, cimenté d'anciennes amitiés et d'avoir cultivé le beau sentiment de la collégialité.

Charles BECKER.
