

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



No. 20. — JUILLET 1923.

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG.

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

l'Enseignement supérieur et moyen



No. 20. — JUILLET 1923.

IMPRIMERIE P. WORRÉ-MERTENS, LUXEMBOURG.

TABLE DES MATIÈRES.

1. L'Homogénéité du corps enseignant (<i>F. Heuertz</i>)	page	3
2. A propos de l'homogénéité du corps professoral	»	11
3. Schülerautonomie (<i>N. Braunshausen</i>).	»	11
4. Des éléments français dans le patois luxembourgeois (IV) (<i>M. Tresch</i>)	»	19
5. Une leçon de français en Deuxième (<i>Joseph Hansen</i>)	»	28
6. A propos d'une controverse linguistique (<i>E. Platz</i>)	»	38
7. Les Etudes Latines: Deux nouveaux livres de M. Jules Bezar (<i>M. Esch</i>)	»	40
8. Chronique de l'Association: L'activité de l'Association en 1922—23. Nos morts. (<i>F. Heuertz</i>)	»	44
9. Congrès international de Prague	»	45
10. Chez nos voisins	»	46
11. Bibliographie (<i>M. Tresch</i>)	»	47

Le présent numéro est le 26^e de la série du «Journal». Le dernier numéro avait paru en mars 1922. Ce long intervalle s'explique par le fait que nous avons eu l'avantage de faire imprimer à un prix modique les rapports présentés au Congrès, dans le N^o 5, du «Bulletin International», novembre 1922.

L'Homogénéité du corps enseignant.

Il me semble que la question de l'homogénéité de notre corps enseignant doit toujours occuper activement les membres de l'association des professeurs, étant donné qu'elle touche de près l'instruction de la jeunesse et l'intérêt matériel des jeunes collègues.

L'enseignement secondaire a pour but de donner à la jeunesse une culture générale. Revendiquer que ceux qui sont appelés à enseigner une branche spéciale, possèdent eux-mêmes cette culture générale, n'est qu'une conséquence logique. Il est donc absolument nécessaire de confier l'enseignement des langues étrangères à des diplômés. Cette revendication s'applique également à l'enseignement des sciences commerciales tel qu'il est donné aux écoles industrielles et commerciales. Dans le même ordre d'idées, il faut aussi exiger un diplôme de culture générale pour l'enseignement du dessin.

Cependant, il ne suffit pas d'avoir une culture générale, d'être diplômé et passé maître en sa spécialité. Une autre revendication logique, c'est que ceux qui enseignent les langues étrangères, les sciences commerciales, le dessin, fassent un stage comme les autres professeurs de l'enseignement secondaire.

Les conditions de formation intellectuelle et pédagogique de cette catégorie de professeurs étant supposées équivalentes à celles imposées aux autres professeurs de l'enseignement secondaire, rien ne s'opposera plus à approuver leurs revendications, savoir, d'être traités sur un pied d'égalité parfaite, et en rang et en traitement, avec leurs collègues des autres enseignements. Le corps enseignant étant ainsi rendu homogène, il en résulterait plus d'harmonie dans la formation intellectuelle de nos élèves.

En conséquence, il n'y aurait plus lieu, pour le dessin, de faire une distinction entre maître et professeur de dessin; le titre de maître disparaîtrait. Celui de professeur de dessin, le seul à conserver, deviendrait équivalent à celui de professeur tout court.

A ce sujet, je partage les vues que M. Genevray, professeur de dessin au lycée Voltaire à Paris, a exposées dans son magistral rapport sur la réforme de l'enseignement du dessin présenté au nom de la Commission instituée par la Fédération française des professeurs de lycée, et publié au N° 138, année 1922, dans le Bulletin officiel de la Fédération.

Qu'il me soit permis de reproduire les parties les plus importantes ainsi que les conclusions et vœux de ce rapport, qui, tout en ayant pour

objet la situation des professeurs de dessin en France, nous fait voir un état de choses qui existait ou existe encore partiellement chez nous.

* * *

**Etude du projet de réforme
présenté par l'Union des Amicales des Professeurs de dessin.**

Nous savons que les principales critiques que l'on peut adresser au mode de recrutement actuel des professeurs de dessin sont les suivantes :

L'absence :

- 1^o D'une formation intellectuelle commune à tous les candidats ;
- 2^o D'une préparation logique des examens ;
- 3^o D'un diplôme d'enseignement délivré à la suite d'examens organisés dans les mêmes conditions que tous les examens universitaires ;
- 4^o De garanties suffisantes inscrites aux programmes des examens de la culture générale et des aptitudes pédagogiques des candidats.

Le projet de l'Union des Amicales s'efforce de répondre à ces critiques ; nous envisagerons par conséquent, successivement, les quatre questions suivantes :

- 1^o La mise du baccalauréat à la base des diplômes ;
- 2^o La préparation normale des candidats ;
- 3^o L'organisation des examens ;
- 4^o La transformation des programmes.

I.

La mise du baccalauréat à la base des diplômes.

Aucune garantie de culture générale n'est exigée des candidats à l'examen du 1er degré.

Conséquence: Si certains candidats possèdent une culture générale suffisante, culture dont ils peuvent justifier par la production d'un diplôme universitaire, d'autres, et c'est la majorité, ne peuvent fournir, par contre, au moment de leur inscription, aucune preuve de leur formation intellectuelle.¹⁾

Nous n'avons pas l'admiration d'un diplôme dont la valeur est aujourd'hui bien dépréciée, mais nous estimons que l'obligation pour tous les candidats, de produire, au moment de leur inscription aux examens, un diplôme de fin d'études secondaires est une mesure qui s'impose. Elle est la première des réformes que réclament les professeurs de dessin.

¹⁾ Voir le rapport présenté par M. Blutel, inspecteur général, président du Jury en 1921.

Mieux que quiconque, et depuis longtemps, ils ont été à même de comprendre tout le tort qu'a pu causer parfois, à certains d'entre eux, l'absence de culture générale. Ils n'ignorent pas que la suspicion qui pèse encore sur leur enseignement a pour cause, en grande partie, la défiance qu'éveille dans l'esprit de leurs collègues le fait qu'ils ne sont pas tous bacheliers. Dans les séances de leurs amicales ils ont étudié la question et ils sont arrivés aux conclusions suivantes, approuvées par un referendum :

1. Les professeurs de dessin ne retrouveront dans l'enseignement secondaire la considération et les traitements reconnus à leurs collègues que le jour où ils justifieront comme eux, au moment de leur spécialisation, de la possession du même diplôme de fin d'études secondaires.

2. Aucun projet de transformation des diplômes ne pourra être envisagé tant qu'on n'aura pas accepté, préalablement, de mettre le baccalauréat²⁾ à la base des examens.

Quels avantages les professeurs de dessin recueilleraient-ils de la possession du grade de bachelier?

a) la préparation des épreuves scientifiques de l'examen serait facilitée: on ne fait un bon anatomiste qu'à la condition de ne pas ignorer la physiologie, l'étude de la perspective n'est profitable qu'à celui qui possède déjà la descriptive, etc...

b) Les examens seraient facilement assimilés à la licence et à l'agrégation et leur préparation pourrait être envisagée dans les Facultés. puisque les candidats, au moment de leur spécialisation, pourraient justifier de la possession des mêmes grades universitaires que ceux qui sont actuellement exigibles pour l'inscription dans les Universités..

d) La carrière du professorat de dessin serait comme toutes les carrières universitaires choisie, dès le lycée, par les futurs professeurs qui, au lieu de l'envisager tardivement, et bien souvent comme un pis-aller, lui réserveraient toutes les pensées de leur jeunesse studieuse.

e) Les jeunes professeurs débutants retrouveraient, au lycée, un milieu déjà connu, auquel, par conséquent, ils s'adapteraient sans difficulté.

f) Ils ne seraient plus les seuls, ou presque, dans l'établissement où ils enseignent, à être privés d'un diplôme que possèdent certains de leurs élèves et qu'on exige, par exemple et avec raison, des candidats aux fonctions de sous-économe.

Quelles objections, par contre, peuvent être faites:

a) En exigeant des candidats au professorat de dessin la production du baccalauréat, ne retardera-t-on pas le moment où ceux-ci pourront

²⁾ Ou le diplôme de fin d'études secondaires des jeunes filles.

commencer des études artistiques nécessairement très longues? L'École Nationale des Beaux-Arts, la première, n'a-t-elle pas reconnu la nécessité d'admettre ses élèves à partir de l'âge de 15 ans?

Réponse: Objection sans valeur à nos yeux:

On répondra facilement qu'il existe un certain nombre de bacheliers parmi les professeurs de dessin. Or l'expérience a prouvé: 1^o qu'ils n'étaient nullement inférieurs, en tant qu'artistes, à leurs camarades non bacheliers; 2^o que du fait qu'ils avaient suivi jusqu'à 17 ans les cours d'un lycée ou d'un collège, ils n'avaient pas débuté dans l'Université plus tardivement que leurs collègues.

Qui oserait soutenir, au surplus, qu'une formation intellectuelle aussi complète que possible, n'est pas indispensable à un artiste?

b) Ne courra-t-on pas le risque de tarir ou d'affaiblir la source du recrutement des professeurs de dessin en écartant de l'enseignement, des artistes de valeur qui ne sont pas bacheliers?

Réponse: Il faut appliquer aux professeurs de dessin la règle commune: l'Université accepte-t-elle pour enseigner dans ses lycées, au même titre que les agrégés, des écrivains de talent, dépourvus de diplômes?

Un choix s'impose nécessairement: ou le professeur de dessin continuera, comme par le passé, à être un artiste, étranger à l'Université, et dans ce cas, puisqu'on l'aura voulu ainsi, il faudra cesser également de lui adresser tout reproche, ou bien il deviendra un universitaire tout en restant bien entendu aussi un artiste et dans ce cas il sera indispensable qu'il soit bachelier.

Diplômes équivalents ou garanties de culture générale exigés des candidats, à l'étranger.

En Angleterre. — Pour être admis à l'école royale de South-Kensington, il faut produire un certificat d'études générales.

En Allemagne. — Pour être admis à l'École Normale de Berlin, dans la section préparant au professorat, il faut avoir suivi les cours d'un lycée pendant 6 années et posséder un certificat de culture générale.¹⁾

En Hongrie. — Pour être admis à l'école normale de dessin de Budapest, il faut justifier de la possession, soit d'un certificat de maturité d'école normale secondaire (baccalauréat), soit d'un diplôme de maître primaire élémentaire.

Vœu. — Que le candidat aux certificats d'enseignement du dessin, au même titre que tous les candidats aux divers examens assurant le

¹⁾ «Reife für Obersekunda» ou être reçu à l'examen final d'une École Normale d'Instituteurs.

recrutement des maîtres de l'Enseignement secondaire, ne soit autorisé à se présenter, que s'il est pourvu des diplômes de fin d'études secondaires, exigés pour l'inscription à la licence et aux certificats d'aptitude à l'enseignement dans les lycées et collèges de jeunes filles.

II.

La préparation normale des candidats.

La préparation des professeurs de dessin à l'Étranger.¹⁾

En Angleterre, l'École Normale d'Art de Londres (South-Kensington) prépare les candidats des deux sexes aux divers certificats de l'enseignement du dessin. Le normalien doit avoir suivi avec succès les quatre classes de l'école pour obtenir le brevet complet de professeur. Il assiste à des cours de pédagogie et il est tenu lui-même à faire des leçons de dessin et des conférences sur l'Art.

En Allemagne, l'École royale de Berlin forme les professeurs de dessin hommes depuis 1872, les professeurs de dessin femmes depuis 1874. En dehors de la préparation très sérieuse aux examens, une grande place est faite à la pédagogie. Chaque professeur doit, après l'obtention du certificat, une année probante d'enseignement.

En Hollande, une École Normale pour professeurs de dessin fonctionne depuis 1881. En plus d'études artistiques élevées les élèves suivent des cours sur l'esthétique, la méthode et la pédagogie de l'enseignement du dessin.

La Hongrie possède à Budapest l'École Normale hongroise de dessin et le Séminaire des professeurs de dessin dont le but est avant tout de former des maîtres et maîtresses pour les diverses écoles. Les études y durent quatre années. Les examens comprennent des épreuves orales et écrites sur la méthode d'enseignement et d'éducation combinée avec la psychologie.

Disons en passant que cette superbe école est dotée d'un budget annuel de 150.000 couronnes et que sa bibliothèque contient plus de 80.000 volumes.

L'Université de Tokio, au Japon, l'Université Columbia, à New-York, préparent à tous enseignements, y compris celui du dessin.

Vœu. — Ainsi qu'elle existe déjà dans la plupart des pays étrangers et comme cela a lieu en France pour la préparation de tous les concours

¹⁾ Nous avons emprunté ces renseignements au rapport de M. Forget qui nous pardonnera de nous être borné à reproduire ce passage de son excellente étude, dans laquelle on trouvera également le rappel des vœux exprimés depuis 1900 par les congrès de l'enseignement du dessin et que nous n'avons pas cru devoir reproduire.

universitaires, qu'une préparation normale des professeurs de dessin soit organisée.

* * *

Qu'appelons-nous préparation normale?

Réponse: Celle qui offre les mêmes garanties et utilise les mêmes moyens que la préparation aux différents concours ou examens qui assurent le recrutement des professeurs de l'Enseignement secondaire.

Origine unique, même formation, titres équivalents, telles sont, à notre avis, les 3 conditions essentielles d'un recrutement normal de tous les maîtres de nos lycées.

Le projet de l'Union des Amicales répond à ces nécessités, il envisage deux solutions:

1^o La création d'une école normale supérieure d'art;

2^o L'Utilisation des ressources existantes en y ajoutant un enseignement complémentaire et une préparation pédagogique.

Un autre projet de l'Union des Amicales substitue à la création d'une Ecole Normale, celle d'un Institut Supérieur d'Art. (Remarque faite par F. Heurtz.)

Vœu. — Quel que soit le mode de création envisagé, Ecole Normale ou Institut Supérieur d'art, que cette création soit réalisée à bref délai.

* * *

Le stage.

Anomalie qui, signalée après tant d'autres ne va plus surprendre personne, le stage professionnel exigé de tous les candidats à l'agrégation, ne l'est pas des candidats au degré supérieur. Il leur rendrait pourtant des services incontestables.

Un programme d'enseignement du dessin ne peut être que très lâche et très flottant, le maître conserve la liberté de faire son choix parmi la multitude des sujets qui sont considérés comme possibles; les instructions de 1909 sont formelles à cet égard. Aussi que d'expériences décevantes, que de tâtonnements pour arriver à sélectionner les modèles et à déterminer, selon l'âge et la force des élèves ceux qui leur seront profitables; et le modèle trouvé, comment parvenir à le faire «voir» par des yeux qui ne savent pas regarder?

Aucun manuel, aucun recueil de textes annotés n'apportera son aide au jeune débutant qui devra tout tirer de lui-même. Seul un stage prolongé et très sérieux lui permettrait de ne pas arriver les mains vides.

Nous proposons que l'étudiant de 4^e année soit chargé, sous la direction du professeur, de l'enseignement complet d'une même classe pendant un trimestre entier par exemple. La classe de 6^e, la plus délicate puisqu'elle est celle des débutants, devrait de préférence être choisie,

le candidat exécuterait son stage dès la rentrée d'octobre. Le 2e trimestre scolaire serait réservé à des stages, plus réduits, dans des classes plus élevées.

Ainsi réparti sur 6 mois le stage n'imposerait au candidat qu'une perte de temps de deux heures par semaine.

Vœux. — a) *Qu'un stage professionnel soit organisé pour les candidats au professorat de dessin.*

b) *Que ce stage, placé au début de la quatrième année d'études, soit d'une durée suffisante pour permettre aux candidats d'en retirer un réel profit.*

III.

L'organisation des examens.

Vœux. — a) *Que le certificat d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les Ecoles Normales et Primaires Supérieures jasse, comme avant 1910, l'objet d'un examen séparé.*

b) *Que le 1er degré soit un titre délivré par les Universités et un examen comparable à la licence.*

c) *Qu'un certificat spécial, d'études supérieures d'histoire de l'art soit exigé des candidats au 2me examen.*

d) *Que le degré supérieur soit un concours comparable à l'agrégation.*

IV.

La transformation des programmes des examens.

Vœux. — a) *Que des épreuves de culture générale très sérieuses soient ajoutées au programme de l'examen du premier degré.*

b) *Que le programme du 2me examen soit allégé des matières scientifiques considérées comme acquises par la possession des certificats correspondants, que des leçons organisées dans les mêmes conditions que les leçons d'agrégation soient ajoutées aux épreuves orales.*

CONCLUSION.

Le projet de réforme des examens présenté par l'Union des Amicales est logiquement conçu; il assure aux futurs professeurs de dessin, une formation universitaire qui a toujours paru souhaitable.

Nous concluons à l'adoption de ce projet et à la nomination à bref délai d'une Commission ministérielle, composée de tous les représentants des enseignements intéressés, chargée de l'étudier et de le mettre au point.

(Fin du rapport Genevray.)

* * *

La carrière de l'enseignement du dessin a évolué lentement dans notre pays. Dans la loi du 17 mai 1874, l'art. 1er dit tout simplement :

«Nous nous réservons de déterminer les conditions auxquelles la nomination des professeurs ou maîtres de dessin peut être assujettie.» Les nominations des titulaires du cours de dessin n'étaient donc sujettes à aucun règlement; le Gouvernement pouvait à son gré faire nommer une personne quelconque qui lui semblait apte à enseigner cette branche. Est-il besoin de dire que ces nominations étaient influencées par des considérations qui, pour être humaines, étaient loin cependant d'avoir un caractère pédagogique. Ce n'est qu'en 1902 que fut institué par l'arrêté grand-ducal du 22 mai un examen d'aptitude à l'enseignement du dessin dans les gymnases et écoles industrielles. L'art. 1er dit: «La nomination aux fonctions de professeur ou de maître de dessin aux établissements d'enseignement supérieur et moyen est subordonnée à un examen qui sera fixé selon les besoins du service conformément aux prescriptions du présent arrêté.» L'article 2 indique les matières de l'examen de professeur et de maître de dessin. Le diplôme de professeur de dessin habilite à l'enseignement du dessin dans toutes les classes des gymnases et écoles industrielles; le certificat de maître de dessin habilite à l'enseignement du dessin à main levée dans les gymnases et écoles industrielles et du dessin géométrique dans les gymnases et les classes inférieures et moyennes des écoles industrielles. L'arrêté comprend enfin certaines dispositions communes aux deux examens. Depuis, il n'a pas subi de changement, de sorte que nous comptons actuellement dans l'enseignement secondaire des professeurs de dessin et des maîtres de dessin pour lesquels la loi de 1913 sur la revision des traitements a créé une différence dans les traitements par le fait des épreuves différentes conférant des titres et des droits différents. Cette loi déclassa les maîtres de dessin sans fixer une mesure transitoire en faveur des titulaires en fonction qui, à cause de leurs nombreuses années de service, ne pouvaient plus remplir les nouvelles conditions pour être nommés professeurs de dessin.

C'est une lacune regrettable qui n'a pu être comblée jusqu'à ce jour malgré les multiples efforts faits par l'Association et par les quelques intéressés et malgré les chances de succès que leur offraient le petit nombre des requérants et l'exiguité de la dépense pour l'Etat. La situation est d'autant plus singulière que tel maître de dessin est chargé de cours qu'il ne devrait pas donner en vertu de l'arrêté de 1902. D'autre part, les maîtres de dessin nommés sous le nouveau régime, c'est-à-dire après 1902, voudraient améliorer leur situation morale et matérielle et acquérir le titre et le traitement de professeur de dessin par une nouvelle réglementation favorable à leur situation.

Un projet d'arrêté grand-ducal discuté et amendé au mois de janvier de l'année courante dans les conférences des professeurs des divers établissements tient compte des vœux des maîtres de dessin. Tout en souhaitant que leurs efforts soient couronnés de succès; tout en appréciant leur personne et leur enseignement, j'exprime le vœu que dans l'avenir l'enseignement du dessin ne soit donné que par des professeurs de dessin

qui, par leurs études secondaires, leurs diplômes académiques et leur préparation pédagogique, s'assimileront en tous points aux professeurs gradués des sciences et des lettres. Il est évident que les forces morales du corps professoral ne pourront que s'accroître par le développement de son homogénéité.

F. Heuertz.

A propos de l'homogénéité du corps professoral.

L'association des Professeurs s'est alarmée à juste titre de certains bruits d'après lesquels des personnes chargées temporairement d'un cours dans l'enseignement secondaire, travailleraient à s'y faire nommer à titre définitif, sans être obligées de remplir les conditions fixées par la loi luxembourgeoise.

Ainsi qu'il est de son devoir, le comité ne manquera pas de se faire, auprès de M. le Directeur Général de l'Instruction Publique, l'interprète des sentiments unanimes des membres de l'Association.

Au moment où le Gouvernement fait avertir les bacheliers que la carrière du professorat est encombrée, ce qui peut décourager des vocations intéressantes, il nous semblerait pour le moins étonnant qu'on pût songer à l'ouvrir à titre définitif, à des candidats dépourvus de toute qualification réglementaire, quelque estime et quelque sympathie qu'il faille avoir pour leur personne ou leur talent.

Le Comité.

Schülerautonomie.

Die Zeiten sind ruhiger geworden. Was vor einigen Jahren in pädagogischen Kreisen mit leidenschaftlicher Anteilnahme erörtert wurde, was gelegentlich zu erbitterten Debatten führte, das läßt heute die Gemüter kalt. Die Frage der Selbstregierung ruft heute weder in Schülerkreisen noch bei Lehrern etwas anderes als retrospektive Erinnerungen

wach. Die damalige Begeisterung sowohl wie die feurigste Gegnerschaft ist einer müden Resignation gewichen. Das Ideal der Schülerautonomie ist mit anderen Idealen, wie Völkerbund oder Weltfriede, nach kurzem Frühlingsblühen dem Frost rauher Wirklichkeit zum Opfer gefallen.

Umso einwandfreier läßt sich darum eine sachliche Prüfung der Vorteile und der Nachteile des Systems vornehmen.

Vorläufer für die Selbstregierung der Schüler finden wir schon in den Schulen der Humanisten und Philanthropinisten. Joh. Sturm, der berühmte Rektor des Straßburger Gymnasiums während des ersten Viertels des sechzehnten Jahrhunderts, teilte seine Klassen in Dekurien von 4—6 Schülern ein, an deren Spitze ein decurio nicht nur für Ordnung und Disziplin sorgte, sondern auch als Helfer des Lehrers am Unterricht tätigen Anteil nahm. Dieses Helfersystem, das durch den Mangel an geeigneten Lehrkräften verursacht wurde, erwies sich auch pädagogisch als wertvolles Unterrichtsmittel und fand vielfache Nachahmung. In den großen englischen Schulen funktioniert dieses Helfersystem bis auf den heutigen Tag. Auch im Schulstaat Trozendorfs, in dem die Schulämter nach dem Muster der römischen Staatseinrichtungen verteilt waren, mit Trozendorf als dictator perpetuus an der Spitze, mit einem Senat, mit Konsuln und Zensoren, wurde mehr noch der Unterricht als die Disziplin in den Vordergrund des Interesses gerückt. Es galt, das Studium der lateinischen Sprache besonders wirksam zu fördern, und die lateinischen Verteidigungsreden vor dem Senat wurden mehr nach ihrer Form als nach den sachlichen Gesichtspunkten der Reglemente beurteilt.

Basedow und die anderen Philanthropinisten vertieften diese Grundsätze der Selbstregierung und machten daneben auch schon den Gesichtspunkt der Charaktererziehung geltend. Über Pestalozzi und verstreute Anhänger der Philanthropinisten hinweg wirkten diese Ideen bis ins 19. Jahrhundert hinein. H. Stephani (1761—1850) trat in Bayern für eine liberale Schulverfassung ein, die an Basedow anknüpfte und als Brücke angesehen werden kann zu den Reformgedanken der Gegenwart.

Aber die modernen Ideen der Selbstregierung beschäftigen sich fast ausschließlich mit dem Problem der Erziehung. In bezug auf den Unterricht erschöpfen sich die neuesten Forderungen in dem Prinzip des Arbeitsunterrichts, das gerade unter der intelligenten Leitung des Lehrers verwirklicht werden soll. Wenn daneben die Schülerautonomie verlangt wird, so geschieht es hauptsächlich zu dem Zweck, die Disziplin und die Charaktererziehung der Schüler durch eine freiheitlichere Gestaltung der Autorität auf einer zeitgemäßen Basis zu verwirklichen.

Wie die politische Emanzipation der Völker durch konstitutionelle Verfassungen durchgeführt wurde, indem die absolutistische Form der Staatsgewalt durch die teilweise oder vollständige Selbstregierung der Völker abgelöst wurde, so soll auch die Schulautorität durch Heranziehung der Mitarbeit der Schüler eine konstitutionelle Form annehmen.

Entsprechend der Dreiteilung staatlicher Gewalt gibt es auch drei Formen, unter denen die Selbstregierung der Schüler auftreten kann.

Auf der untersten Stufe finden wir die einfache Selbstverwaltung. Die Reglemente für die Schulordnung werden durch die Schulleitung allein bestimmt. Aber die Durchführung der Reglemente erfolgt durch Obmänner und Vertrauensleute, die von den Schülern selbst gewählt werden und die in beständiger Zusammenarbeit mit dem Lehrkörper, unter dessen Oberleitung, ihres Amtes walten. Das ist oft nur eine Erweiterung des Systems, das auch in der alten Schule bestand, und nach dem der Lehrer für die Aufrechthaltung der äußeren Ordnung aus den Reihen der Schüler Vertrauensleute bezeichnete, die über die Erfüllung reglementarischer Vorschriften wachten oder wenigstens bestimmte Ämter von untergeordneter Bedeutung verwalteten. Die eigentliche Selbstverwaltung unterscheidet sich von dieser gebräuchlichen Form der Mitarbeit dadurch, daß sie die Ausführung aller reglementarischen Bestimmungen einem Ausschuß überträgt, der von den Schülern selbst gewählt wird und der die Rolle der Exekutivgewalt in einem konstitutionellen Staat übernimmt.

Einen Schritt weiter geht die Übertragung auch der gesetzgebenden Gewalt an die Schülerschaft. Hepp erzählt, wie er auf empirischem Wege, je nach den sich einstellenden Bedürfnissen des täglichen Schullebens, mit seiner Klasse ein Reglement ausarbeitete, das schließlich alle wichtigen Verordnungen für die Aufrechthaltung der Schuldisziplin enthielt.

Die dritte Stufe der Autonomie überträgt auch die Schuljustiz an die Schulgemeinde. Vereinzelt kommt es vor, so z. B. in der Junior Republic, daß Schüler, die sich gegen das Reglement vergangen haben, vor einer Geschworenenbank ihrer Mitschüler oder vor einem regelrecht zusammengesetzten Gericht zu erscheinen haben. Gewöhnlich unterliegen aber empfindlichere Strafen, wie Ausschluß von der Anstalt, der Bestätigung durch die Lehrer. Man hat die Erfahrung gemacht, daß die Schülerjustiz gern strengere Strafen verhängt als die Lehrer selbst.

Werfen wir nun einen Blick auf die praktischen Versuche, die Selbstregierung der Schüler in irgend einer dieser Formen durchzuführen.

Der eigentliche Begründer der amerikanischen School-city, von der die ganze Bewegung in der Gegenwart ausgeht, ist ein früherer Ingenieur und Kaufmann, W. L. Gill, der im Jahre 1897 mit Hilfe des Lehrers Cronson in New-York eine Schule errichtete, die ganz auf dem Prinzip des self-government aufgebaut war. Die Regierung der Schule ist nach dem Muster der amerikanischen Staatsverfassung eingerichtet. Es gibt einen Major (Statthalter), einen Schreiber, einen Schatzmeister und andere Verwaltungsbeamte. Jede Klasse wählt in den gesetzgebenden Ausschuß zwei Abgeordnete. Dieser Ausschuß ist, wie auch der Gerichtshof, aus Lehrern und Schülern zusammengesetzt. Die Schulleiter haben aber ein Einspruchsrecht für alle Verfügungen dieser Ausschüsse. Gill

ging darauf aus, daß die Schüler es lernen, sich selbst zu disziplinieren, überzeugt, daß sie damit die wichtigste Lehre fürs Leben gewonnen hätten. Auch wollte er seine Schüler praktisch zu Bürgern ausbilden, indem er sie von Jugend auf in die Einrichtungen der Verfassung und der Gesetzgebung hineinwachsen ließ. Die Resultate der Schule werden als ausgezeichnet geschildert.

Merkwürdiger noch mutet uns der Versuch an, verwahrloste Kinder unter das Regim der Selbstregierung zu bringen. Und doch hat W. George in seiner Junior-Republic die Zöglinge einer Zwangserziehungsanstalt durch Gewährung der Selbstverwaltung und durch das Probation-System, eine rohe und ungezügelter Bevölkerung, die sich auf mehrere Hundert jugendlicher Vagabunden und Rechtsbrecher belief, zu willigen Beobachtern der selbstgeschaffenen Ordnung und nachher zu brauchbaren Mitgliedern der menschlichen Gesellschaft gemacht. Sein System hat in England vielfache Nachahmung erfahren.

In der Schweiz ist am bekanntesten der Versuch, den der Züricher Volksschullehrer Hepp gemacht und in einer eigenen Schrift beschrieben hat. Förster hat in seinem viel gelesenen Werke über Schule und Charakter diesem Bericht weitere Verbreitung gesichert. Auch in einer Schweizer Sekundarschule ist von Burkhardt die Selbstregierung eingeführt worden. Die Klassengemeinschaft ist nach dem Vorbild der schweizerischen Bundesverfassung eingerichtet. Burkhardt führte nach und nach, während der Jahre 1909—1911 den Übergang von der Monarchie zur konstitutionellen Republik durch. Es bestand schon an seiner Schule die Einrichtung von Chargen, die jede Woche an einen anderen Schüler übertragen wurden. Nach einem Vierteljahr wurde die Wahl der Schulgemeinde übertragen. Dann wurden Anfänge einer Gesetzgebung und eines Klassengerichtes geschaffen. Ein Vorstand aus drei Mitgliedern wurde gewählt und mit der Ausführung der festgelegten Verordnungen betraut. Zuletzt wurde auch die Gerichtsbarkeit an die Klasse übertragen.

Weniger bekannt ist ein Versuch, den K. Prodingen in Österreich unter schwierigen Verhältnissen ausführte. Angeregt durch das Beispiel L. Gill's führte er in der Untersekunda eines Gymnasiums in Pola die Selbstverwaltung ein. Er gab der Klasse selbst eine Verfassung, die diese unverändert annahm. Die Klasse wählte einen Sprecher für 3 Wochen und ein Klassengericht, dessen Vorsitzender der jedesmalige Sprecher war. Prodingen hebt als günstiges Resultat hervor, daß die Schüler gesetzter und ruhiger wurden. Ein Schüler, der durch beständiges Zuspätkommen den Verdruß der Lehrer bildete, wurde soweit durch das Schulgericht gebessert, daß die Lehrer zufrieden sein konnten. Die Klippe der ganzen Einrichtung bildete aber die Nationalitätenfrage. Es gab an der Anstalt etwa gleich viele Italiener, Deutsche und Slaven. Jede Nationalität wollte den Sprecher stellen, es entstand Uneinigkeit, und schließlich löste sich die Klassengemeinschaft auf. Im folgenden Jahre bewirkte Prodingen, daß das Amt abwechselnd an die drei Nationalitäten fallen

sollte; darauf wurde die Schulgemeinde wieder hergestellt, und es herrschte eine erfreuliche Eintracht. Von anderer Seite allerdings wird behauptet, daß der Schulstaat in Pola nur kurze Zeit bestanden habe und daß er das schwierige Sprachensystem überhaupt nicht gelöst habe.

In Deutschland waren schon vor dem Kriege zahlreiche Versuche mit der Selbstverwaltung der Schüler angestellt worden. Nach einem Bericht der Kölnischen Zeitung bestanden schon im Jahre 1909 in den Rheinlanden allein mehr als ein halbes Dutzend höherer Anstalten, die unter der Aufsicht des Lehrerkollegiums den Schülerausschüssen die Aufrechterhaltung der Disziplin überließen. Jede Klasse wählte einen Ausschuß von 4—5 Mitgliedern, der die Aufgabe hatte, für Sitte und Ordnung zu sorgen und die Angelegenheiten der Klasse zu besprechen. Die Wahl findet für ein Tertial statt und erfolgt in geheimer Abstimmung. Die Vertrauensmänner aller Klassen bilden den Gesamtausschuß, der die Aufsicht auf dem Schulhof und in den Gängen übernimmt, über das Verhalten außerhalb der Schule wacht und dem Direktor die Wünsche der Schüler übermittelt.

Ähnliche Einrichtungen bestanden im Gymnasium am Burgplatz in Essen. Das Realgymnasium in Wanne hielt sich an das englische Präfektensystem, während das Realgymnasium zu Elberfeld nach amerikanischem Muster organisiert war. Am Werner-Siemens-Realgymnasium zu Berlin-Schöneberg hatte Direktor Wetekamp, der schon im Unterricht die Selbstbetätigung der Schüler durchgeführt hatte, von 1909 an nach und nach auch die Selbstregierung eingeführt. In Frankfurt a. M. ließ Walter in der von ihm geleiteten Oberrealschule die Primaner an der Aufsicht über die Schüler teilnehmen.

Am meisten Aufsehen aber erregte die allgemeine Einführung der Selbstregierung in den höheren Anstalten Deutschlands nach der Revolution von 1918. Wir lassen die Verfügung des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Bildung (Haenisch) im Wortlaut folgen, weil sie für die damaligen Absichten und Stimmungen bezeichnend ist. Sie war an die Schüler und Schülerinnen der höheren Schulen Preußens gerichtet und lautete:

«Die zur Einführung freigegebenen Einrichtungen sind die Schulgemeinde und der Schülerrat. Es gelten für sie folgende Bestimmungen:

1. An jeder höheren Schule (Vollanstalt) bei jedem Lehrerseminar, jeder Präparandenanstalt, jeder Studienanstalt und jedem Oberlyzeum findet alle 2 Wochen einmal zu einer zum Lehrplanmäßigen Unterricht gehörenden Stunde eine Schulgemeinde statt, d. h. eine völlig freie Aussprache von Lehrern und Schülern über Angelegenheiten des Schullebens, der Disziplin, der Ordnung u. s. w.; die Leitung der Versammlung hat ein von der Schülerschaft in geheimer, gleicher Wahl ernannter Lehrer zu übernehmen. An der Schulgemeinde hat der Leiter der Schule und das ganze Kollegium teilzunehmen, sowie alle Schüler, in den

höheren Schulen von der Obertertia aufwärts. Die Schulgemeinde kann ihre Wünsche und Meinungen in der Form von EntschlieÙungen zum Ausdruck bringen, anordnende oder gesetzgebende Befugnis hat sie zunächst jedoch nicht. In der Schulgemeinde hat jeder Schüler und Lehrer eine Stimme; sie beschließt mit einfacher Mehrheit. Ihre Geschäftsordnung beschließt die Schulgemeinde selbständig. Über ihre Verhandlungen und Beschlüsse wird Protokoll geführt.

2. Die Schulgemeinde wählt aus der Schülerschaft einen Schülerrat, der ständig die Interessen der Schülerschaft zu vertreten und im Einvernehmen mit Schulleitung und Lehrerschaft für Ordnung zu sorgen hat. Der Schülerrat gibt sich selbst eine Arbeitsordnung und legt sie der Schulgemeinde zur Genehmigung vor.

3. Die Schulgemeinde hat nach mindestens vierteljährigem Bestehen das Recht, in Form einer EntschlieÙung sich über diese neuen Einrichtungen der Schulverfassung auszusprechen, Vorschläge zu ihrem weiteren Ausbau zu machen.»

Diese Verordnungen wurden allerdings nach einjähriger Erfahrung erheblich eingeschränkt, und da sie in der Regel erfolgt waren, ohne die Bedürfnisse der einzelnen Schulen und Gegenden zu berücksichtigen, so konnten sie nur selten Wurzel fassen, und heute hört man nicht mehr von ihnen reden, weil ernstere Sorgen die Öffentlichkeit beschäftigen und bis auf wenige Ausnahmen die vorzeitig erfolgten Maßnahmen stillschweigend beseitigt wurden. Allenfalls sind nur jene Formen der Selbstregierung erhalten geblieben, die sich mit der Art der bisherigen Leitung der Anstalten verbinden lassen.

Das Vorgehen der deutschen Staaten und auch Österreichs seit 1918 liefert darum für die Einführung der Schulautonomie kein positives Argument, da augenblicklich nicht festgestellt werden kann, wie weit die angestellten Versuche sich bewährt haben.

Wenn es auf Erfahrung ankommt, so sind es besonders die Land-erziehungsheime der verschiedensten Art, die mit der praktischen Einführung der Selbstregierung die günstigsten Resultate erzielt haben. Sowohl das englische Vorbild Abbotsholme, wie die deutschen Land-erziehungsheime des Dr. Lietz, die freie Schulgemeinde in Wickersdorf, die Odenwaldschule und die französischen freien Schulen, die Ecole des Roches, die Ecole d'Aquitaine und endlich die freien Schulen in der Schweiz und in Belgien, sie alle halten an der Selbstverwaltung der Schüler fest, und ihre Erfahrungen erstrecken sich auf mehrere Jahrzehnte, so daß sie wirklich den Beweis für die Vorzüglichkeit der ganzen Einrichtung liefern. Freilich darf nicht übersehen werden, daß diese Anstalten nur Klassen mit ganz beschränkter Schülerzahl unter den günstigsten materiellen Bedingungen aufweisen.

Ein historischer Überblick über die gesamte Bewegung zeigt jedenfalls, daß die Verbreitung freiheitlicher und demokratischer Staatsein-

richtungen auch vielfalls das Bedürfnis schafft, die Schuldisziplin und die Schulautorität den konstitutionellen politischen Prinzipien anzupassen, dann aber auch, daß die bisherigen Versuche, wenn sie unter günstigen Umständen und von geeigneten Persönlichkeiten durchgeführt wurden, ihre Probe glänzend bestanden.

Welches sind nun, an und für sich betrachtet, die Vorteile und die Nachteile der Selbstregierung?

Wir sehen ihren Hauptvorteil in der Erziehung der Schüler zur Selbstverantwortung. Während nach dem System der absoluten Autorität die Jugend nur in der passiven Unterordnung unter einen fremden Willen oder unter ein heteronomes Reglement geübt wird, verlangt die neue Ordnung aktive Mitarbeit, manchmal schon bei der Ausarbeitung der Reglemente, mithin zum Teil eigene Einsicht in die Notwendigkeit bestimmter Gesetze, jedenfalls aber Mitwirkung aller bei der Ausführung dieser Gesetze, da die Verantwortung für ihre Beobachtung der gesamten Schulgemeinde übertragen wird. Es ist klar, daß eine solche Unterwerfung unter die Reglemente wertvoller ist und auch für das spätere Leben wertvollere Gewohnheiten in bezug auf die freie Entfaltung einer sittlich gefestigten Persönlichkeit schafft.

Gerade die selbständigeren Elemente in der Schülerschaft, die einer väterlich absoluten Autorität mit aufrührerischer Gesinnung entgegen treten, werden leicht dafür gewonnen, in freiem Gehorsam sich der neuen Ordnung zu unterwerfen und aktiven Teil an ihrer Erhaltung zu nehmen. So werden gerade die früheren Führer der Auflehnung gegen die Disziplin oft die wertvollsten Stützen der neuen Disziplin.

Durch diese Erziehung auf mehr konstitutioneller Basis wird ferner ein besserer Grund gelegt für die spätere Einordnung in staatliche Verhältnisse. In Amerika artet die Nachahmung der bürgerlichen Verfassung bei der Selbstregierung oft in Spielerei aus. Aber wenn dieser Fehler vermieden wird, bietet sie eine selten günstige Gelegenheit, die staatsbürgerliche Erziehung praktisch durchzuführen.

Äußere Zucht und Disziplin gewinnen in der Regel bei der Einführung der Schülerautonomie. Die bisher gemachten Erfahrungen stimmen alle darin überein, daß das äußere Bild der Klasse ein anderes wird, sobald die Schüler selbst sich für die Ordnung verantwortlich fühlen. Pünktlichkeit und Ordnungsliebe nehmen zu, die Achtung vor dem Gemeingut vermindert die sonst so häufigen Beschädigungen des Klassenmaterials, die Verstöße gegen die Disziplin nehmen ab, weil die Mehrzahl selbst an ihrer Aufrechterhaltung interessiert ist.

Als Krönung des Ganzen kann man das Verhältnis zunehmenden Vertrauens betrachten, das nun zwischen Schülern und Lehrer entsteht. Sobald der Lehrer einmal der lästigen Pflicht enthoben ist, als strafender Geist der Gerechtigkeit für jede Kleinigkeit die Rolle eines Wächters der Ordnung zu übernehmen, sobald er sich ungeteilt seiner beherrschenden

und erziehenden Tätigkeit widmen kann, sehen die Schüler eher in ihm den Freund, und die Reibereien zwischen Lehrer und Klasse werden verschwinden oder jedenfalls auf ein Minimum zurückgeführt werden.

Diesen nicht zu unterschätzenden Vorteilen gegenüber weist man auf Nachteile hin, die durch die Selbstregierung herbeigeführt werden können.

Wir legen dem Einwand wenig Wert bei, daß die Jugend nicht genügend sittlich gefestigt sei, um die ihr überwiesene neue Aufgabe zu erfüllen. Denn insoweit die Jugend äußeren Anreiz und äußere Notwendigkeit braucht, um die Forderungen des Reglementes und der Gebote zu erfüllen, wird dieser äußere Antrieb ebensowohl durch eine selbstgewählte Instanz in Verbindung mit der leitenden Schulautorität gewährleistet als früher durch diese Autorität allein.

Mehr ins Gewicht fällt der Einwand, daß der Jugend durch die Selbstverwaltung falsche Anschauungen von Gesetz und Recht beigebracht werden, indem es scheint, als ob deren Festsetzung der eigenen freien Willkür ausgeliefert sei. Aber das weiß doch auch in einem modernen Staat jeder Bürger, daß manche Gesetze nur einer zufälligen Majorität ihr Entstehen verdanken, und daß sie trotzdem beobachtet werden müssen. Auch ist es möglich, durch richtige Führung von seiten der Schulautorität, sogar wenn das Reglement unter Mitwirkung der Schüler ausgearbeitet wird, den Schein der Willkür nicht aufkommen zu lassen und den zu erlassenden Verordnungen den Charakter sozialer Notwendigkeit zu verleihen.

Auch andere Schattenseiten der neuen Ordnung sind entweder nur von untergeordneter Bedeutung oder können durch geeignete Maßnahmen unschädlich gemacht werden. So die Streitigkeiten, die etwa in der Schule selbst infolge des Gegensatzes zwischen den Vertrauensleuten und den einzelnen Schülern entstehen können. Die Erfahrung zeigt, daß sich die Schüler der selbstgewählten Autorität noch leichter unterwerfen als der durch fremde Instanzen geschaffenen, und schließlich ist die Schulleitung da, um solche Konflikte, die zudem nicht häufig sind, zu schlichten und durch geeignetes Eingreifen ihre Wiederholung zu verhindern.

Alle gegen die Selbstregierung erhobenen Einwände verlieren übrigens an Bedeutung, wenn diese Regierung unter der höchsten Leitung der bisherigen Schulautorität bleibt, wie es mit wenigen Ausnahmen bei den bis heute angestellten Versuchen der Fall ist.

Bei objektiver Abwägung des Für und Wider kommt man zu dem Schlusse, daß die Selbstregierung für die Charakterbildung der Schüler unschätzbare Vorteile aufweist, daß sie für den Lehrer eine Veredlung seines Verhältnisses zu den Schülern bringt, daß die Erfahrung die Möglichkeit ihrer Einführung durchaus beweist, sobald geeignete Umstände vorhanden sind. Eine Hauptbedingung ist allerdings, daß die Lehrer das Vertrauen ihrer Schüler genießen. Etwaige Mängel, die sich

einstellen, können durch Gegenmaßnahmen behoben werden, ohne daß dadurch der Wert selbst der ganzen Einrichtung in Frage gestellt wird.

Da aber die Erfahrung allein in letzter Instanz über die Opportunität der Einführung entscheiden muß, so wäre es angezeigt, versuchsweise die eine oder die andere höhere Klasse unserer Lehranstalten nach dem System der Selbstregierung zu leiten. Nach einigen Jahren ließe sich dann ein sicheres Urteil darüber abgeben, ob die Reform sich genügend bewährt hat, um verallgemeinert zu werden, oder ob sie verdient, mit anderen Utopien, die hinter dem grünen Tische ausgeheckt worden sind, definitiv begraben zu werden. N. Braunshausen.

Des éléments français dans le patois luxembourgeois.

IV.

C'est un peu au hasard que j'ai relevé, dans les articles précédents, les analogies intéressantes au point de vue linguistique et surtout pédagogique entre notre patois et certains termes français.

A ce dernier point de vue il importe même moins de savoir laquelle des deux formes: *Brevet* ou *Brief* (latin = breve), *cabus* ou *Kappes* (latin = caput) a droit à la priorité; notre forme dialectale qui se rapproche du français étant l'essentiel pour le moment, peu nous importe que «*Fôtel*» (fauteuil) vienne de «*Faltstuhl*» ou non.

Notre terme «*Oseken*» (étoupe) trouve son correspondant dans *houseaux*; dans le patois messin: *hozate*, *hozi* = gros bas que l'on portait autrefois au dessus d'autres bas. Que le mot «*Huosen*» (= bas d'hommes) soit à rapprocher à son tour de l'allemand *Hose*, je n'y contredis pas.¹⁾

¹⁾ De même je relève seulement à titre de curiosité les formes suivantes usitées chez nos voisins d'Alsace-Lorraine:

Grombire (lorrain = pomme de terre), luxbg. *Gromper*, all. *Grundbirne*. *Tuppin*, *tepin* (lorrain = vase, pot), luxbg. *Döpen*, all. *Topf*. Comparer le passage: «La bombarde brixat ung *teppin* de marjolaine de quoi la dame Philippine Marcoul menoit grand halay.» (Voc. australien) Le comte de Puymaigre à qui j'emprunte cette citation (dans «*Chants populaires du pays messin*») ajoute la note que Roquefort considère ce mot comme appartenant à l'Anjou. Ne voit-on pas tout de suite l'intérêt de notre forme dialectale intermédiaire qui tranche la question? Le «*schlitteur*» est employé dans le patois et aussi par Erckmann-Chatr'ian (p. ex. dans «le Conscrit») pour désigner les traîneurs de bois des Vosges; *Schnoutter* (= priser) rappelle notre «*schnauwen*» et «*schnoffeln*». Le *frichti* (de Frühstück) désigne dans l'argot militaire le fricot, comme le terme *Bretzel* a été tout simplement emprunté. Il n'en est pas autrement de *choucroute* (chou + Kraut); *Schnikki* de chenique ou

En rapprochant «boeselen» du lorrain «biser», j'ai, sans même passer par le provençal «isala» et encore moins par un hypothétique «mot préroman, non latin, dont l'origine est obscure», le droit de citer simplement les mots bien français «les bisans» = vents du nord secs et froids et «le bisard» = le soufflet (langue populaire). D'ailleurs les racines bis et sib (cp. sibilare) sont jumelles et onomatopiques.

En constatant ces choses avec impartialité, je n'obéis à aucune arrière-pensée de vouloir annexer «le patrimoine intellectuel allemand» comme cet amusant professeur Fulrmann qui, ne pouvant s'annexer le plateau de Briey, se contente pour le moment de confisquer tout simplement le dictionnaire français ou l'idiome un peu particularisé des Francs de nos jours, habitant Paris et ses environs!²⁾ Hélas, Charlemagne et ses preux sont bien morts et les Lohengrin d'opéra-comique qui voulaient singer les gestes et les paroles du puissant conquérant ne sont pas de taille à porter son armure!

Il reste que la liste des termes incontestablement français d'origine est plus longue que je ne le soupçonnais d'abord. Notons encore pour aujourd'hui et au hasard:

Kurbatsch (cravache), *Kravatsch* Krawatt (cravate), *Tirtech* (tiretaine), *Jabbo* (jabot), *Parek* (perruque), *Bôk* (béguin), *Pöll* (poulet), *Päll* (pelure), *Plättel*, Plato (plateau), *Matiri* (matière purulente), *Gaff* (gaffe), *Jitt* (gîte), *Pirrel* (pierraille), *Lisär* (luzerne), *Polett* (épaulette), *Peipel*, Peipelek, Peiperleng (papillon), *Liberteng* (libertin), *Bärjer* (barrière), *Tues* (toise), *Vuel* (voile), *Kräss Kresi* (crasse), *Pawä*, paväen, Paväer (pavé, paver, paveur), *Kantonje* (cantonnier), *Märei*

schnick (= coup d'eau de vie, goutte de tord-boyau); *snikken* en holl., veut dire: sangloter, avaler en faisant entendre un bruit de la glotte; ce mot est apparenté à notre «schleken» et à l'allemand «schlucken»; on voit que pour tout ce qui touche à la boustifaille, les Allemands ont un riche vocabulaire. Le mot *guelte* (Geld) de la langue verte est probablement l'original de «gallette» et *schlôf* (aller à schlôf) pour «dormir», est assez répandu dans la langue populaire de l'est et du nord. Enfin *blaiche* ou *blèche* qui a, chez Furetière, le sens de «faible», a donné naissance à «blaihard» ou «bléchart», pour dire un commis, un homme faible et mou, terme où se trahit encore l'origine de «bleich», lequel se prononce de la même manière chez nous, du côté d'Ettelbruck.

²⁾ Les journaux ont répandu récemment la nouvelle sensationnelle, audacieuse, stupéfiante d'un écrivain pangermaniste nommé Ernst Fuhrmann qui a publié chez l'éditeur Folkwang à Hagen et à Darmstadt un volume de grand format pour prouver que le français et d'ailleurs toutes les langues romanes sont issus de l'allemand. Sans doute Tacite et César avaient emprunté leur langue aux Cimbres et Teutons! L'un des meurtriers de César ne s'appelait-il pas Cimber? Ne voit-on pas le vaste champ qui s'ouvre ici à toutes les hypothèses?

(mairie), *Ampleje'ert* (employé), *Schantasch* (chantage), *angaje'eren* (engager), *manke'eren* (manquer), *schässen* (chasser), *peien*, *Pei* (payer, paye), *Kikes*, *Kiskidi* (cul), *bét* (au jeu: bête),¹⁾ *Germanik* (mécanique), *Flemm* (flemme, flème, flegme), *Muschar* (mouchard), *Glann glannen* (glaner, glaner), *Pann* (panne), *Friko* (fritot), *Loyé* (loyer), *Tember* (timbre), *Kartjé* (quartier), *Fiss* (fils), *Moriko* (moricaud), *Zupapp* (soupape), *Balivo* (baliveau), *Bobinn* (bobine). *Bagatell* (bagatelle), *Kräm* (crème), *Ku* (coup), *Koll* (colle). *Kombel* (comble), *Koteng* (coton), *Kaplinn*, *Kaplüsich* (capeline), *Kartong Katrong* (carton), *Torschong* (torchon), *Kähs* (caisse), *Schamu'ser* (chamoiseur), *Flambo* (flambeau), *Episseri* (épicerie), *Briosch* (brioche), *Duanjé* (douanier), *Volang* (volant), *Bull* (boule), *Naker* (nacre), *Morpiong* (morpion), *Verni* (vernis), *Boss* (bosse), *Guap* (gouape), *Jigo* (gigot), *Gargot* (gargote), *Jandarem* (gendarme), *Giaum* (lt. gemma), *Fiduz* (lt. fiducia), *Tru'ljen* (treuil), *Tapasch* (tapage), *Charcutje* (charcutier), *Paljas* (pailleasse), *Spengel* (épingle), *Posch* (poche), *Ridikiil* (réticule), *Moltong* (molleton), *Zerve't* (serviette). *duhs*, (doux), *krekelen* (craquer, craqueler), *sech bugren* (se démener comme un bougre), *sech ambäte'eren* (s'embêter).

* * *

Il reste ensuite qu'on peut discerner, au point de vue étymologique, l'origine d'un certain nombre de termes qui hier encore, étaient charriés par notre patois comme des blocs erratiques. A tous les mots cités, j'ajouterais aujourd'hui quelques autres:

Turlatein, synonyme de *Lantermagik* déjà cité, (orgue de barbarie), n'est autre chose que le vieux français «turlutaine», espèce de serinette; de la même racine, avec un sens assez rapproché, est d'ailleurs le mot «turlutu», espèce de flûte ou mirliton et «turlurette», sorte de guitare et refrain de nombreuses chansons. Le turlut (F.) est l'alouette huppée, sans doute parce qu'elle chante *tirelire*.

Bratzel (dans l'Eifel=Brotzel), qui désigne la ciboulette, n'est autre chose que le dérivé contracté du latin populaire: porrus-sectilis, par le changement de p en b et de s en tz. Que l'on compare d'ailleurs *Spirkeljo'n* à Scorpion et *Kavèchelchen* à Eichhörnchen et l'on constatera que le changement que le peuple a fait subir à ce mot savant n'est pas si extraordinaire.

Krètsch, béquille ou bois recourbé en forme de «crosse» provient, ainsi que le dérivé *grätschen*, du vieux français «croce» (rom. croccia). Comp. le terme populaire «se crocher» = se battre à coups de crosse.

Zuperliver = sou par livre c. a. d. par franc, frais supplémentaires à payer sur un objet de vente publique.

¹⁾ C'est proprement celui qui «fait la bête» au jeu pour mieux duper son adversaire; au jeu de dés, c'est le plus bas coup, en grec *δνος*, en latin *asinus*.

Baffen = de bâfrer, pop. pour manger. «Toute fête fondée sur la bâfre, dit sagement Sebastian Mercier au XVIIIe siècle, est immortelle.» A côté de bâfrer il y a aussi les formes populaires «biffer» ou «fripper» qui désignent l'une et l'autre l'action de nettoyer les plats avec du pain cu avec les doigts (Cp. fripon).

Hoschli = ô chienlit! Cri traditionnel dont on salue, en certains endroits du pays, l'apparition des masques pendant le carnaval; ensuite le masque lui-même. Ce cri, qui se rencontre aussi en France, est suggéré sans doute aux gamins par l'idée du drap dans lequel ils se sont oubliés la nuit.

Pömpernell, n'est peut-être que le mot français «péronelle», qui désigne une personne sottre et bavarde, modifié par la superposition plus ou moins consciente du mot «zömperlech». La plante appelée «pimpre-nelle» n'est pas autrement connue sous ce nom.

Tockech (toqué = fou) est pris chez nous dans le sens de «entêté».

Fisematenten (visum authenticum) désignait, en premier lieu, le parafe, puis les fioritures qui l'adornaient ordinairement et qui étaient l'orgueil du greffier ou tabellion d'autrefois; aujourd'hui le mot désigne des façons ou des embarras.

Trimm, (trémie) partie du moulin en forme d'auge qui joue le rôle de trieur.

Le juron «*Nondikass*» qui a des analogues dans «*nondipip*» et «*nondifletsch*», qu'est-ce autre chose, pour la seconde partie, que le mot bien français, la «ducasse», employé couramment dans le nord de la France et en Belgique pour «la dédicace» ou fête patronale de l'église? Ce mot, comme les mots «pipe», «floche» ou encore «bleu» dans «morbleu», «parbleu» vient fort à propos pour remplacer le nom de Dieu, qu'il est défendu de blasphémer.

Dâbo désigne, en rouchi, le frère-lai dans l'ordre des mendiants, chargé plus particulièrement des soins domestiques tandis que les frères réguliers se livrent à leur vie contemplative; de là le sens général d'enfant disgracié, souffre-douleur.

Fidibus autrefois papier enroulé pour allumer la pipe, avant l'époque des allumettes. D'après la légende il était fait avec les avis, rédigés en latin et adressés aux étudiants, et qui commençaient invariablement par: *fidis* c. à. d. aux fidèles. (D'après Timmermans.)

Zak, blouse très simple imitant la forme d'un sac; longue robe que mettent les membres d'une confrérie de pénitents.

Zappen (trempier) est congénère d'un côté du français «taper» (= tremper dans l'eau) et d'autre part de l'allemand «zapfen», angl. to dab, plonger; holl. doopen, plongeur; dan. daabe, baptiser. Notre patois: *eng Zapp*, correspond à l'espagnol: *adobo*, sauce; normand: *dabée* = forte pluie et le français pop. une daubée, une pluie battante, une râclée de coups.

Trapp pour troupe, se rattache directement à «trèpe» (= foule, tas) dans la langue des malfaiteurs. Cp. *trappen* et *trampelen* = tré-pigner.

Trèplek (marche d'escalier) a pour correspondant «le tremplin», planche pour prendre un élan.

Molter (mouture, du latin *multura*, *molitura*) désigne moins l'action de moudre que la part que réserve le meunier pour lui.

Qui ne voit par exemple la filiation entre «*Krippen*» (cartilage) et «croupion»; entre donner «une tatouille» et notre «eng tachtelen», entre «lâche» et «latschech»?

C'est de cette catégorie qu'il faut rapprocher également «*tesselen*» (tasser) et «*sabbelen*» (*sabouler*). On dit encore aujourd'hui «sabler le champagne»; mais de même que le mot «trinquer» a pris le sens de «choquer les vers», de même sabler ou «sabouler» qui a signifié d'abord «boire» a pris chez nous le sens de «dégouliner», de verser en buvant. Citons à l'appui la chanson du compagnon cordonnier:

Parisien, la grand' gueule,
Tu me la payeras, la, la,
Va, sur le tour de France,
Si nous nous rencontrons, dondon,
Nous nous *saboulerons*.

Dessus le pont de Nantes
Nous nous sommes rencontrés, dondé,
Et à grands coups de verre
Nous nous sommes *saboulés*, dondé,
En garçons cordonniers,

(Poésies pop. de France V. 98.)

La métathèse *p. ex.* qui nous a valu la forme *Diks* (= disque) et «*Fiselemin*» (pour physionomie), est la même qui fait qu'en France la forme «vesquant» est fréquente pour «vexant». Il semble presque puéril d'insister, mais bien des gens sont si difficiles à convaincre en cette matière. Pour ceux qui auraient encore, des scrupules à admettre l'étymologie indiquée, je veux citer la forme intermédiaire de notre terme «eng *Block*» que j'ai trouvée ces derniers jours dans une vieille chanson militaire du XVIII^e siècle, attribué parfois à Voltaire «Adieux à Catin»:

Si la hallebarde
Je puis mériter,
Près du corps de garde
Je te veux planter
Avec la dentelle,
Le soulier brodé,
La blouque à l'oreille,
Le chignon cardé.

Il est d'ailleurs notoire qu'en France aussi beaucoup de personnes peu instruites prononcent «berloque» pour «breloque», comme il n'est pas rare d'entendre dire «Félique» pour «Félix», le beau «sesque» pour le beau «sexe», et inversement «obélix» au lieu de «obélisque». Le mot «aréoplane» qui se prononce plus facilement finira sans doute par supplanter le seul correct «aéroplane». ³⁾

Il reste enfin qu'au point de vue linguistique, quand une fois tous les matériaux seront à pied d'œuvre, il sera possible de dégager, dans une étude plus systématique, les lois phonétiques qui président à ces changements et les influences qui ont affublé la physionomie de bons vieux mots français d'un vêtement fruste et parfois débraillé.

On entrevoit même d'ores et déjà une triple loi phonétique qui préside aux principales adaptations ou acclimations de termes français :

I. Tendance générale de *l'accent tonique*, qui est comme l'âme du vocable, de s'appuyer sur *une syllabe longue* et, par voie de corollaire, élimination des syllabes non accentuées soit au commencement (aphérèse), soit à la fin (apocope) :

(Accentuation française.)	(Accentuation luxembourgeoise.)
Gaberjo'l = cabriole;	Peipel (Peiperlek = papillon;
Korje's = curieux;	Oenn = oignon; (It. unio)
Bivelemo'd = bœuf à la mode;	Buro (Biro) = bureau;
Proppert'e't = propreté;	Turni = tournée;
Travolt = révolte;	Prossevé'lba = procès verbal;
Schmull = semoule;	Ambra = embarras;
Diskur = discours.	Rénglot = reine-claude; etc.

Citons à titre d'exemples les mutilations curieuses suivantes :

Bèl pour (a-)beille;	Spezio'n pour (in-)spectio'n;
Polett pour (é-)paulette;	Spektiv pour (per-)spective;
Furi pour fou-ri(re);	Abé pour eh bien;
Scharbang pour char(-à-)banco;	en Ament pour un moment;
Mistjen pour (de-)mi-setier;	Brâk pour baraque.

II. Altération des sons suivant des lois phonétiques caractérisées et déterminées par notre situation géographique; en général, notre *base de prononciation* étant située assez en arrière, certaines voyelles sont moins nasalisées qu'en français, mais beaucoup moins gutturales qu'en allemand.

1. a) — D'une façon générale on constate que les voyelles, si elles sont courtes, s'assourdissent: p. ex.

plönt = plinthe,	{ i (ü) devient e. Compa- } Dösch = Tisch,	
böselen = biser,		{ rez d'ailleurs les for- } gewöß = gewiß,
Pretekoll = protocole,		

³⁾ Comp. aussi l'analogie: Kirfecht pour Kircheft, Schmu'bel pour Schwu'lef. Le mot «brebis» est venu semblablement du latin: vervex (vervicem), par suite d'une métathèse.

Tel est surtout le cas à la fin des mots, où les sons e et ü s'abrègent en un son i qui se rapproche de e' :

Bididi = bidet, Tupi = toupet, Rebbi(e') = rebut, Butek = boutique, Foki = faux-cul.	Comparez les analogues :	{ Idi = Idee, ere'scht = erst, Brek = Brücke, Schrek = Schritt, Pîrel (Pèrel) = Perle.
--	-----------------------------	--

b) Si elles sont longues, elles ont une tendance à se dédoubler p. ex.

Schuedi = échaudé, Mo'l = moufle, Fo'er = foire, Gaberjo'l = cabriole, Puent = pointe, Kreit = crête, blame'eren = blâmer, Gale' = galères, Kieler = collier, *) Treip = tripes, Jarne'er = charnière. †)	La voyelle longue se dédouble. Comparez les formations parallèles :	{ Buet = Bote, Po't = Pfote, Scho'l = Schule, schole, e wuent = er wohnt, Kreit = Kreide, me' = mehr, dre'eg ou même dre'deg pour träg, Piertchen = Pfürtchen, en De'w = Dieb, e le't = lügt.
---	--	---

Même longues, elles s'assourdissent si elles ne sont pas accentuées, surtout à la fin des mots :

Fôtell = fauteuil, Babbeler = babillard, Lammel = lamelle, Fassel = vaisselle, Kurbel = corbeille, *) Huesen = houseaux, Kureler = querelleur, *) kurelen = quereller, *) Kre'schel = groseille, *) Kueb = corbeau, *) Bejour = Bonjour, Kasewek = casaquin.	Comparez les formations :	{ Gubli = gobelet, Gurmang } = gourmand, Gormang **) } Gudrong } = goudron, Godrong **) } Truss } = trousse, Tross **) } Kotong } = coton. Koteng **) } { en Dubbel = double (monnaie) { duebel = doppelt.
---	---------------------------	--

c) Les ll mouillées se consonalisent plus ou moins et les nasales aussi :

Konzelljé = conseiller,	Mononk = mon oncle,
Pîrell = pierraille,	Matant = ma tante,
Kanaljen = canaille,	Dupong = Dupont,

†) Sous l'influence de l'i suivant.

*) L'accent, en se déplaçant, a élargi la première syllabe en luxembourgeois.

**) Prononciation du plat pays.

Kripjen = croupion,
Andiljen = andouille,
Madril = madrier,
Kill = quille.

Demuleng = Dumoulin etc.
Kalzong = caleçon,
Paljas = la pailleasse,
(Païas = le pailleasse.)

2. — a) Dans les syllabes courtes, *les consonnes sifflantes et les chuintantes* s'assourdissent souvent par l'adjonction d'un t p. ex. :

<p>Fletsch = floche, Mötsch = miche, Bötschel = biche, Kurbatsch = cravache, Kautsch = couche, ***) latschsch = lâche.</p>	}	<p>Comparez la prononciation</p>	{	<p>rich, much, church (anglais); Lötschen à côté de Löschen (= Wasserliesch), notre «Schotz» = Schuss, et la réciproque dans Audun-le-Tiche = Deutsch-Oth.</p>
--	---	--------------------------------------	---	--

b) la consonne dentale d devient t (syllabe brève) et réciproquement (syllabe longue) :

<p>Klabotén = clabauder, Dapp = toupie.</p>	}	<p>Comparer l'analogie.</p>	{	<p>tri'den = treten, dâf = taub.</p>		
<p>Zaldot = soldat, Zalätchen = saladier, Zossiss = saucisse, Zortessen = sottises, Zupié = sous-pied, Zupapp = soupape, Zuperliver = sou par livre, Trötz = tresse, brëtzen = presser, Hirzel = huïssel, Schmull = semoule, Kre'schel = groseille.</p>	}	<p>s devient z = ts, rarement sch. Comparer d'autre part les formations :</p>	{	<p>Zodi = taudis, Möntz = monnaie (moneta), Muntz = menus (minuta), gripsen = gripper (griffe), baupsen = bauber (baubis), läpsen = laper, Pe'tz *) po'tzen } de pote. et les analogues : matzen ou matten (= mitten) et Schnutz ou Schnurz (= Schnurrbart) Schnatz ou Schnött (= Schnitt)</p>	}	<p>t devient ts.</p>

c) Les labiales p, b, se changent volontiers en f (à la fin) et réciproquement, les gutturales k, g en ch (j) surtout à la fin et réciproquement :

<p>Klensch = clenche, Fränsch = frange, Jarne'er = charnière, fautelen } = fauter, pautelen } { Kalänner = calendrier, { glänneren (muser), Chigri = chicorée.</p>	}	<p>Comparer les analogues dérivés de l'allemand :</p>	{	<p>Murech = Mark, Pangech } Pankech } = Pfannekuchen, kriwelen = grübeln, Kallef = Kalb, Barbes = barfuss, bankelmiddeg = wankelmütig, beluer = verluer (sur la Moselle).</p>
--	---	---	---	---

***) Pour distinguer de «Kusch», employé par les lettrés en parlant d'une femme; de même galoche, broche, cartouche etc. Kuräsch (courage), Bagäsch (bagage) etc. sont longs.

*) Comparer d'ailleurs pour l'adjonction de l's finale les formes analogues: Stöps (Staub), Dröps (Tropfen), Grötz, Löps (Lippe) etc.

Bref, si la loi consiste à ramener la multiplicité des phénomènes en apparence arbitraires et contradictoires à un nombre restreint de cas typiques, nous croyons pouvoir formuler la règle caractéristique suivante: la base de prononciation est placée chez nous, comme l'a déjà constaté notre collègue Monsieur V. Rausch dans une intéressante étude, plus en arrière qu'en France, mais elle est beaucoup moins gutturale qu'en Allemagne. Le dédoublement des voyelles longues comme l'assourdissement des consonnes surtout à la fin donnent à notre parler *une certaine nonchalance*, un laisser-aller pour ne pas dire un relâchement qui est caractéristique de toute notre manière d'être et qui évoque parfois la manière anglaise.

3) Rapprochement de termes inconnus avec des termes connus et, au besoin *substitution* d'éléments nouveaux à des termes pétrifiés et devenus inintelligibles:

Fisek (litt. physique) pour fusil; cp. la locution: *Zaker fisek a kè Flönt!*

Zerjant (sergent) pour serre-joint;

A la bonne flankett (à la bonne franquette), *flankeieren* (flanquer) pour flâner.

Fiselemin (la mine) pour physionomie;

Frivolités (Verwurelter sc. Gedanken);

Postijong (poste + jong) pour postillon;

Plaumefieder (plumet + Fieder), redoublement;

Fitschefeil (de fiche = flèche, fer pointu + pfeil = traduction allemande) désigne «une fine mouche», une personne rusée aux yeux vifs, dardants comme des flèches; puis une personne bavarde, sans doute d'après le bruit semblable au susurrement de la flèche. N'est-il pas curieux que du côté de Remich on a encore la forme «e Fletschboun» c. à d. un arc «pour la flèche»? C'est peut-être le voisinage de la Ville de Sierck qui explique ce vocable local. *)

Mais je m'arrête ici, quitte à y revenir dès mes premiers loisirs. Suivant Petrus Borel, le cordonnier s'appelle ainsi, parce qu'il donne ... des cors. Il serait facile de varier cette espèce de jeu de société. Il m'a semblé pourtant qu'entre le facétieux Petrus Borel et le trop fantaisiste Herr Doktor Fuhrman il y avait de la place pour une étude linguistique sérieuse de notre patois, laquelle reste encore à faire.

M. Tresch.

*) Comparer aussi les formations parallèles: D'Sèche fun der ro'der Gès (so nach Pater Rodriguez); Schmalzbiédler (Schwanzwedler); Ierbessenzieler (Dröppenzieler, compte-gouttes); Aberzu'l (Abc.); Trampelde'er (Dromedar); Weiski'ver (Maikäfer); Hokuspokus (hoc est corpus) etc.

P. S. On me soumet, sous couleur de controverse scientifique, les observations philologiques d'un docteur de l'université de Fribourg (Suisse) sur mes articles précédents, pour que j'y couse «au fauil» (c'est le cas de le dire) un petit commentaire sur ses propres commentaires: sartor resartus!

Je devrais être extrêmement flatté de cette grande attention de la part d'un «savant qui a critiqué des personnages comme Schuchardt, Meyer-Lubké et Nyrop» à ce qu'il m'écrit et qui, tout en me critiquant, m'offre de collaborer à une œuvre commune sur notre patois. Mes quelques articles, composés dans les rares heures de loisir que me laissent mes autres travaux n'eussent-ils eu d'autre résultat que de donner une impulsion nouvelle et féconde aux intéressantes études sur notre dialecte, — depuis la publication du dictionnaire luxembourgeois en 1906 presque rien n'a été fait — il y aurait lieu de m'en féliciter.

Mais les remarques de M. Platz, spécialiste, qu'on lira page 38 peuvent se résumer ainsi: les unes sont sans portée ou ne me contredisent pas (quels phonèmes dans notre dialecte sont p. ex. uniformes dans tout le pays?) et les autres sont très contestables (qui p. ex. dit «Chemëtferist» à moins d'avoir un défaut de prononciation?) ou, enfin, ne m'ont pas convaincu à mon tour, notamment p. ex. tout ce qui est dit sur «foschen» (= pfuschen?) et «guiche» (= guige, manche de bouclier?).

Néanmoins pour lui faire plaisir ainsi qu'à son frère d'armes M. le docteur Palgen de Breslau j'ai résolu, il me semble, dans mon article cidessus, la difficulté du t dans «Kautsch» et de l's dans «peits».

M. Tresch.

Une leçon de français en Deuxième.

Auguste Barbier: La Cavale.

J'exposerai dans un article ultérieur les principes de la méthode que j'applique dans l'explication des *Extraits* de Cahen. Qu'il me suffise de rappeler pour le moment que ce qu'on reproche le plus souvent à l'explication des morceaux choisis, c'est de ne laisser comme résidu qu'une poussière d'observations sans lien. Or, il y a un moyen de remédier à cet émiettement de l'esprit. C'est de grouper les extraits que l'on choisit pour l'explication, non pas d'après le genre auquel ils appartiennent — ce serait la plus factice et la plus arbitraire des divisions — ni d'après les écoles littéraires qu'ils représentent — de longs tâtonnements pédagogiques m'ont appris que ce n'est que d'une façon détournée qu'on arrive à éveiller le sens littéraire des élèves — mais d'après la matière qu'ils traitent. Cahen, en dépit de l'ordre chronologique qu'il observe, fournit au professeur désireux d'établir un lien étroit entre toutes les leçons les plus amples ressources. Rien de plus facile que de tirer de ses extraits

de prose et de poésie la matière d'un long cycle de leçons soit sur le sentiment de la nature, soit sur les effets bienfaisants de la souffrance (tous les extraits de Musset, de Vigny et de Lamartine y passeraient!), soit — pour la classe de Première à laquelle il convient de réserver les extraits qui s'adressent plutôt au raisonnement — sur le développement d'une des grandes idées qui soutiennent le monde moral : celle de justice, d'égalité, de tolérance, etc. Inutile de dire que l'explication du poème : *La Cavale* vient s'insérer dans un cycle de leçons consacrées à la légende napoléonienne. Avant d'étudier avec les élèves les poèmes où Béranger, Hugo et Th. Gautier exaltent la mémoire de l'Empereur, rien ne semble plus naturel que de donner la parole à un poète hostile à Napoléon.

Questions qui préparent la lecture de la pièce de Barbier.

Les élèves ont eu à préparer, à titre de lecture privée, un extrait du discours de réception de Victor Hugo à l'Académie française, extrait qui figure dans les *Morceaux choisis de V. Hugo* (prose) sous le titre : «L'opposition au premier Empire». Napoléon — telle en est la pensée fondamentale — en dépit de son génie, qui lui a fait vaincre toute l'Europe et écraser toutes les conspirations, n'a pas réussi à rallier la littérature à son sceptre, et les grands écrivains de son règne ont refusé de s'incliner devant lui. La lecture de ce morceau n'a fait que corroborer l'impression produite sur l'esprit des élèves par l'explication qui leur avait été faite, dans les leçons précédentes, d'un extrait de Chateaubriand : *Sur Napoléon* et d'un extrait de Thiers : *Epilogue du récit de la Campagne de 1796—1797*, deux extraits qui se trouvent dans les *Morceaux choisis* de Cahen. Voici les questions qui serviront de transition :

Quels sont les griefs que certains des grands écrivains de l'Empire et de la Restauration (Chateaubriand, Mme de Staël, Lamartine, etc.) ont fait valoir contre Napoléon?

Voici quelques réponses que je classe d'après les idées qu'elles expriment :

a. Napoléon a fait la guerre pour la guerre. Il a fait de la guerre son métier, son art, son plaisir.

b. Il a été d'une froideur impassible. «Rien d'humain ne battait sous son épaisse armure». (Exécution du duc d'Enghien.)

c. Il a étouffé la liberté et a régné en despote en muselant les orateurs et la presse, en réprimant toute velléité d'initiative. «Bonaparte, dit Hugo, avait fait porter aux drapeaux de son armée le deuil de Washington; mais il n'avait pas imité Washington. Il avait nommé La Tour d'Auvergne premier grenadier de la République; mais il avait aboli la République».

d. En violentant les hommes, il n'a pas eu en vue le bien de l'Etat. Il a subordonné l'Etat à sa personne. La République, sans doute, avait été cruelle; mais «les victoires qu'elle remportait, dit Chateaubriand, étaient gagnées en *notre* nom. Sous l'Empire nous *disparûmes*: il ne fut plus

question de nous; tout appartenait à Bonaparte: J'ai ordonné, j'ai vaincu, j'ai parlé; mes aigles, ma couronne, mon sang, ma famille, mes sujets.»

Essayez de résumer en une formule énergique le mal que Napoléon aurait fait à la France.

Je complète les réponses des élèves en disant: Napoléon a *dompté* la France et, après l'avoir domptée, il l'a lancée dans des guerres sanglantes qui l'épuisèrent et lui cassèrent les reins.

A quoi est-ce que je compare la France en employant les mots «dompter», «épuiser», «casser les reins»? Quelle comparaison impliquent ces mots?

La France est comparée à un cheval sauvage, et Napoléon à un écuyer, à un dompteur.

Comment appelle-t-on une figure de style qui crée entre deux objets différents («France» et «cavale») un rapport qui les assimile?

Une métaphore.

Eh bien, cette métaphore qui assimile Napoléon à un dompteur, a fourni à Auguste Barbier l'idée d'un beau poème. Auguste Barbier n'est pas un des grands noms de la littérature française. On le range d'ordinaire parmi les «poetae minores» du romantisme. Mais au cours de sa carrière il eut quelques accès de fièvre héroïque, de généreuse indignation de «sublime ribote», qui nous ont valu de véritables chefs-d'œuvre d'éloquence satirique. Un de ces poèmes est intitulé *l'Idole* et dénonce en des vers énergiques et puissamment frappés l'imprudence des Béranger et des Hugo, ces «flatteurs mélodieux, ces sonneurs de louanges» qui, après avoir réussi à faire replacer en 1830 la statue de l'Empereur sur le socle triomphal de la Colonne Vendôme, font de ce bronze «que jamais ne regardent les mères» une idole digne de toutes les apothéoses. Un extrait de ce poème figure dans notre manuel sous le titre: *La Cavale*.

Lecture du poème.

(Dans les questions à poser après cette lecture, il s'agit de faire prendre conscience aux élèves de leur sensation, de transformer leur impression incomplète et diffuse en une connaissance pleine et réfléchie.)

Qu'est-ce que vous goûtez le plus dans ce poème?

Deux impressions se partagent l'esprit des élèves. Les uns répondront qu'ils ont surtout été frappés par le galop furieux du rythme qui, pareil aux bonds impétueux de la cavale, entraîne la pièce tout entière. Les autres vanteront surtout l'éclat et la justesse de l'image. Il faut leur faire comprendre que le vrai mérite de la pièce consiste dans l'étonnante précision avec laquelle la comparaison se continue à travers cette longue tirade.

Comment appelle-t-on le genre de développement qui consiste dans le prolongement d'une métaphore?

Une allégorie.

Quel est, au point de vue oratoire, l'avantage de la comparaison ou de l'allégorie?

Elle donne aux idées une force à la fois physique et intellectuelle et renforce singulièrement la prise des idées sur l'esprit.¹⁾

Ce genre de développement poétique n'a-t-il pas ses inconvénients et quels en sont les dangers?

Je résume en réduisant ces inconvénients à deux : a. l'écueil de l'allégorie, c'est l'imprécision. Celui qui compare oublie de définir et se sent peut-être incapable de s'exprimer avec justesse et précision. La comparaison, comme on l'a dit, est la porte par laquelle le vague envahit le discours.

b. Dans la plupart des allégories un des termes de la comparaison mange l'autre. Le plus souvent c'est l'image qui prend une vie indépendante et fait oublier complètement l'objet sous-entendu.

Pourriez-vous me citer des poèmes allégoriques qui présentent ce défaut? (Rappelez-vous les symboles choisis par A. de Musset et V. Hugo pour vous donner une idée du martyr auquel sont voués les grands poètes.)

Le *Pélican* de Musset et *Mazepa* de V. Hugo. Dans ces deux poèmes et particulièrement dans celui de Hugo l'image prend un tel relief que nous ne voyons plus qu'elle et que nous avons besoin de quelque effort pour en ressaisir la signification. Ce dernier poème²⁾ est d'autant plus intéressant qu'il offre avec la *Cavale* une certaine analogie. Le poète emporté par son inspiration, par «l'ardent coursier du génie», est comparé, dans la pièce de Hugo, au cosaque Mazepa attaché nu à une cavale sauvage et abandonné à la course furieuse de cet animal qui l'entraîne, pleurant et hurlant, à travers les steppes, les forêts et les déserts de l'Ukraine. Musset et Hugo sentent d'ailleurs tous les deux le besoin de fournir dans une conclusion l'explication de leur allégorie :

Poète, c'est ainsi que font les grands poètes . . .

Quelles conditions l'allégorie doit-elle remplir pour qu'elle produise tout son effet?

Il faut qu'elle exprime simultanément la chose signifiée et l'image. Il faut qu'il y ait à tout moment concordance entre les deux séries d'images parallèles jaillies de la comparaison initiale, que les deux termes de la

¹⁾ Il va sans dire que beaucoup de ces réponses doivent être fournies par le professeur lui-même. La question qu'il pose ne sera souvent qu'un moyen d'éveiller et de tenir en haleine la curiosité des élèves.

²⁾ Il est vrai qu'il ne figure pas dans les «Morceaux choisis», mais le professeur n'aura pas négligé, en expliquant le *Pélican* de Musset, de donner lecture du poème de Hugo, qui en forme le pendant.

comparaison se pénètrent l'un l'autre et que le signe ne se détache jamais entièrement de la chose signifiée.

Le poème de Barbier remplit-il cette condition?

Oui, les deux séries d'images sont toujours présentes à l'esprit et à aucun moment on ne perd de vue le lien qui les unit. Les métaphores qui se succèdent et qui développent l'image initiale de l'écuier enlevant, domptant et épuisant sa monture jusqu'à ce qu'elle s'abat avec lui, recouvrent et traduisent exactement la série des faits historiques qui se sont passés entre le coup d'Etat du 18 brumaire et la bataille de Waterloo, période qu'elles étaient appelées à évoquer.

D'après quel plan l'auteur développe-t-il son allégorie? Quelles sont les divisions du poème et les principales péripéties de l'action?

1^o Le portrait de la cavale: C'est un animal farouche à l'humeur indépendante et rebelle (vers 1—16).

O Corse à cheveux plats, que ta France était belle,
Au grand soleil de messidor!
C'était une cavale indomptable et rebelle,
Sans frein d'acier ni rênes d'or;
Une jument sauvage à la croupe rustique,
Fumante encore du sang des rois,
Mais fière, et d'un pied fort heurtant le sol antique,
Libre pour la première fois,
Jamais aucune main n'avait passé sur elle
Pour la flétrir et l'outrager;
Jamais ses larges flancs n'avaient porté la selle
Et le harnais de l'étranger;
Tout son poil était vierge, et, belle vagabonde,
L'œil haut, la croupe en mouvement,
Sur ses jarrets dressée, elle effrayait le monde
Du bruit de son hennissement.

2^o Les dures épreuves que lui impose son audacieux dompteur et la folle chevauchée qu'il lui fait faire à travers l'Europe (vers 17—32):

Tu parus, et sitôt que tu vis son allure,
Ses reins si souples et dispos,
Centaure impétueux, tu pris sa chevelure,
Tu montas botté sur son dos.
Alors, comme elle aimait les rumeurs de la guerre,
La poudre, les tambours battants,
Pour champ de course alors tu lui donnas la terre,
Et des combats pour passe-temps:
Alors, plus de repos, plus de nuits, plus de sommes,
Toujours l'air, toujours le travail,

Toujours comme du sable écraser des corps d'hommes,
Toujours du sang jusqu'au poitrail.
Quinze ans son dur sabot, dans sa course rapide,
Broya des générations;
Quinze ans, elle passa fumante, à toute bride,
Sur le ventre des nations.

3^e L'épuisement de la cavale qui, après avoir vainement demandé grâce, entraîne son cavalier dans sa chute et lui casse les reins :

Enfin, lasse d'aller sans finir sa carrière,
D'aller sans user son chemin,
De pétrir l'univers, et, comme une poussière,
De soulever le genre humain;
Les jarrets épuisés, haletante, sans force,
Prête à fléchir à chaque pas,
Elle demanda grâce à son chevalier corse:
Mais, bourreau, tu n'écoutas pas!
Tu la pressas plus fort de ta cuisse nerveuse,
Pour étouffer ses cris ardents,
Tu retournas le mors dans sa bouche baveuse,
De fureur tu brisas ses dents.
Elle se releva: mais un jour de bataille,
Ne pouvant plus mordre ses freins,
Mourante, elle tomba sur un lit de mitraille,
Et du coup te cassa les reins.

Dépouillez le morceau de son vêtement métaphorique et faites apparaître les faits historiques évoqués par ces images successives.

1. La France, toute fière de la liberté qu'elle avait su conquérir pendant la Révolution, étonne le monde par l'indomptable énergie avec laquelle elle tient en respect les monarchies coalisées contre elle.

2. La vaillance intrépide dont la France avait fait preuve dans ces guerres défensives, inspira à Napoléon l'idée de la faire servir à la réalisation de ses visées ambitieuses. Soumettant la nation à sa volonté despotique et sans se laisser troubler par l'horreur des hécatombes, Napoléon engagea la France dans de formidables guerres de conquête qui lui assuraient la domination de presque toute l'Europe, mais qui pendant quinze ans ne lui laissaient pas un instant de répit.

3. Mais ces guerres incessantes causèrent fatalement la ruine de la France. Les revers essayés en Espagne, la retraite de Russie, le soulèvement de l'Allemagne et la désastreuse campagne de France (1814) amenèrent l'abdication de Fontainebleau, et le suprême effort de Waterloo aboutit à la catastrophe définitive.

Quels sont les mots particulièrement évocateurs?

Arrêtons-nous à ceux qui ont besoin d'une explication.

O Corse à cheveux plats: Il y a du mépris dans cette brusque apostrophe. On songe à un bandit sortant des maquis de la Corse. Les cheveux plats, c'est-à-dire non bouclés, lisses et ramenés sur le front sont un des signes distinctifs du Corse. Napoléon, en tout cas, les portait ainsi, comme on peut le constater en regardant une des deux images, également impressionnantes et caractéristiques — aujourd'hui on dirait «photogéniques» — qui nous sont restées de lui: soit l'image du jeune consul dont les tempes maigres et fiévreuses étaient voilées de cheveux noirs, longs et retombants (montrer aux élèves une reproduction du célèbre tableau: «Bonaparte au pont d'Arcole»), soit l'effigie impériale qui nous montre une figure envahie par la graisse de l'empereur romain et des tempes dégarnies par les ravages de la calvitie.

Au grand soleil de messidor: Pourquoi le mois de messidor, mois de la moisson, (insister en passant sur le charme pittoresque de certains noms de mois du calendrier révolutionnaire!) plutôt que celui de germinal, de floréal ou de tout autre? C'est que pendant le mois de la moisson la France étale sous nos yeux toutes ses splendeurs. Et puis il faut toujours substituer à l'image la chose signifiée. Le grand soleil de messidor sert au poète à évoquer le moment historique où la France, récoltant les fruits légitimes de la Révolution, a joui vraiment d'un bonheur sans mélange. Quel est ce moment? Thiers nous le dit dans son épilogue du récit de la campagne de 1796—1797 (voir Cahen, prose). Ce fut en 1797. «A quelle époque, dit-il, notre patrie fut-elle plus belle, plus grande? Les orages de la Révolution paraissaient calmés . . . Le commerce et les finances sortaient d'une crise épouvantable: le sol entier, restitué à des mains industrielles, allait être fécondé . . . La France, au comble de la puissance, etc. . .»

Sans frein d'acier ni rênes d'or: La cavale, qui incarne la France révolutionnaire, ne connaît pas le brillant harnachement que les rois font porter à leurs montures. Elle est d'ailleurs éclaboussée du *sang des rois* qu'elle a jetés à terre. Allusion à l'exécution de Louis XVI et de Marie-Antoinette, dont le sang fraîchement versé *tume encore*, c'est-à-dire exhale une vapeur tiède.

A la croupe rustique: symbolisant la France *démocratique*, la jument, par opposition aux palefrois richement caparaçonnés, est d'une simplicité de cheval campagnard.

Le sol antique n'évoque pas seulement les longs siècles durant lesquels le peuple français habitait ce sol, mais encore la haute antiquité à laquelle remonte la culture française, les traditions françaises, traditions qui donnent de l'assurance: «d'un pied *fort* heurtant le sol antique.»

Son poil était vierge: le sens figuré de l'expression est expliqué par les quatre vers qui précèdent.

Convertissons en idée l'image contenue dans le vers: «elle effrayait le monde *du bruit de son hennissement*»: la France faisait face aux monarchies coalisées de l'Europe et les tenait en respect.

Centaure impétueux..., tu montas botté sur son dos: Cette image a paru si cocasse à certains éditeurs qu'ils l'ont remplacée par «dompteur audacieux». Le mot «centaure» est employé ici comme prolepse. La prolepse, figure de style très fréquente dans Virgile, consiste à employer comme épithète ou comme apposition un mot qui exprime le *résultat* de l'action indiquée par le verbe. Entendez donc: après avoir monté sur le dos de la cavale, tu évoquais l'image d'un centaure, tu ne paraissais plus former qu'un avec ta monture. tellement la France s'était abandonnée à tes caprices.

Quinze ans: c'est une indication précise. Il s'agit en effet de la période qui s'étend du 18 brumaire à la bataille de Waterloo, du 9 nov. 1789 au 18 juin 1815.

Broya les générations: Non seulement les hommes appartenant aux générations successives des pays étrangers furent massacrés, mais encore, et surtout les *générations de jeunes Français*. (Rappeler à ce sujet un des plus émouvants récits de la *Légende de l'Aigle* par G. d'Espèy.)

Sans user son chemin: *user*, c'est diminuer, par l'usage ou le frottement, le volume d'un objet. «User son chemin» signifie donc ici: arriver au bout de son chemin.

Sur le ventre des nations — pétrir l'univers — soulever le genre humain: métaphores particulièrement énergiques et expressives rendant à merveille, la première, l'idée des victoires écrasantes remportées sur toute l'Europe, les deux autres, celle des prodigieux bouleversements que les guerres napoléoniennes produisirent dans le monde.

Elle demanda grâce: la France était lasse, comme disait Chateaubriand, de «cette partie toujours gagnée et jouée toujours, de cette existence remise en question chaque matin par l'impossibilité du repos.» Partout on se refusait à la conscription; partout on demandait du repos.

Elle se releva: allusion aux Cent-Jours.

Quelles sont, en dehors des métaphores, les figures de style ou de pensée par lesquelles Barbier frappe l'imagination?

L'apostrophe: O Corse...! — Mais, bourreau!

L'ellipse: Alors, plus de repos, plus de nuits, plus de sommes (et les vers suivants).

L'hyperbole: Pour champ de course tu lui donnas *la terre*. Et un peu plus loin: «las de pétrir l'univers.»

La répétition: Alors ... jamais ... toujours ... quinze ans. (Ces répétitions donnent la sensation du galop furieux qui vous entraîne.)

L'antithèse et l'alliance de mots: des combats pour passe-temps; un lit de mitraille.

L'effet final: la pièce se termine soudain par un vers d'une sécheresse voulue, qui arrête brusquement le superbe élan du rythme et qui, formant

une dernière et saisissante antithèse avec l'ample mouvement de toute la tirade, évoque admirablement la soudaineté de la chute de Napoléon.

Est-ce seulement le relief de l'image, la splendeur et la justesse de la comparaison qui nous ravissent dans le poème? Qu'est-ce qui contribue encore à nous tenir en haleine?

C'est le rythme nerveux, pressé, haletant qui emporte avec lui la pensée et qui rappelle les bonds frénétiques d'un cheval faisant feu des quatre fers et nous entraînant dans une course échevelée. Cette sensation est due non seulement au mètre employé par le poète, mais encore aux répétitions et aux constructions elliptiques signalées plus haut.

Quel est le mètre employé par le poète? Que savez-vous sur l'iambe?

Comme la versification française ne connaît pas la distinction des longues et des brèves, il va sans dire que Barbier, en intitulant son recueil: *lambes*, entend par ce mot tout autre chose que les anciens. Dans la poésie ancienne le mot iambe désignait une mesure, un pied de vers composé d'une brève et d'une longue et, par extension, un vers contenant des iambes. Or, ce vers iambique était, à l'origine du moins, le vers employé dans la poésie satirique. C'est ce qui fait qu'on a donné le nom d'*iambes* de nos jours à des pièces d'inspiration satirique dont André Chénier avait donné le modèle dans ses *Dernières Poésies* et dont la caractéristique était, comme ici, la réunion d'un vers de douze syllabes et d'un vers de huit, c'est-à-dire la forme française du distique. C'est donc *la nature* des idées exprimées et non *leur forme* qui a fait donner à ces poèmes le nom d'*iambes*.

Est-ce seulement notre imagination et notre goût esthétique qui trouvent à se satisfaire dans le poème? Montrez qu'en dépit du proverbe: «Omnis comparatio claudicat» le contenu du poème résiste à notre sens critique et que, si l'image est belle, elle est encore juste par-dessus le marché.

Il conviendrait de faire une réserve sur la portée des deux vers:

Alors comme elle aimait les rumeurs de la guerre,

La poudre et les tambours battants . . .

Sans doute, au cours des siècles, la France a entrepris bien des guerres dont toutes n'ont pas eu pour but, comme du temps de Jeanne d'Arc, de la Révolution et de la guerre mondiale, de repousser l'invasion. Mais n'oublions jamais que sous l'ancien régime les rois faisaient la guerre sans consulter la nation. La population française est dans sa grande majorité agricole, partant pacifique. Même sous Napoléon la plupart des conscrits étaient enrôlés de force, quittaient leur village sans le moindre enthousiasme pour les prouesses guerrières. Le miracle opéré par ce prodigieux manieur d'hommes qu'était Napoléon, c'est précisément d'avoir réussi à transformer, par son seul prestige, ces hommes contraints en ces admirables soldats dont nous connaissons les exploits.

Le fait, d'ailleurs, d'avoir fait preuve de vertus militaires ne prouve aucunement qu'une nation a le caractère belliqueux. Je dirais même que les sacrifices consentis par les habitants d'un pays seront d'autant plus héroïques que leur patriotisme aura été moins belliqueux, que leur patrie était plus éprise de justice et de paix, de mansuétude et d'humanité!

Un élève m'objecte que le vers de Barbier est confirmé par une phrase de Salluste où il est dit que «natura gens Gallica bellicosa est». Mais les Français d'aujourd'hui sont-ils encore les Gaulois du temps de César et de Salluste? La conquête romaine et l'émigration franque ont profondément modifié le tempérament de la race, où l'élément celtique s'était déjà mêlé à l'élément gaulois. Dans ce composé unique et merveilleux qui est la nation française, l'on ne distingue plus rien de gaulois, de romain ni de tudesque.

Mais une fois cette réserve faite, la comparaison résiste à toutes les objections. L'image du cheval dompté par Napoléon convenait à merveille pour exprimer l'idée que nous nous faisons de la vérité historique, pour symboliser les sentiments que Napoléon éprouvait pour la France et que la France éprouvait pour Napoléon:

a. Napoléon s'attendrit à Sainte-Hélène sur ce peuple français «qu'il a tant aimé». Mais la vérité, c'est qu'il l'aima comme un cavalier aime son cheval. «Quand il le dresse, dit Taine, quand il le pare et le pomponne, quand il le flatte et l'excite, ce n'est pas pour le servir, mais pour se servir de lui en qualité d'animal utile, pour l'employer jusqu'à l'épuiser, pour le pousser en avant, à travers des fossés de plus en plus larges et par-dessus des barrières de plus en plus hautes.»

b. Le cheval aussi est attaché à son maître. Napoléon fut accueilli, à son retour d'Égypte, avec un enthousiasme universel. «La France était folle de cet homme, car c'est trop peu dire amoureuse.» Ce mot a été dit, je le sais au duc de Guise, mais on aurait pu l'appliquer à Napoléon. La France, en 1799, demandait un bras qui la tirât du désordre, le bras fût-il celui d'un maître. Napoléon allait donner d'ailleurs satisfaction à un des instincts les plus profonds de la nature humaine. Cet instinct, c'est le besoin d'idolâtrie, le besoin d'être dompté, asservi, dominé par un homme supérieur, d'être marqué à son empreinte, d'être trituré et pétri à son image. Dans Napoléon le peuple, toujours en admiration devant la force et la grandeur matérielle, a vénéré l'artiste infailible qui se propose de modeler le bloc informe de l'humanité et de le sculpter en beauté.

Joseph Hansen.

A propos d'une controverse linguistique.

(Bien que l'auteur de cet article ne soit plus membre de notre Association, où il avait été admis il y a deux ans, par suite de l'interprétation erronée d'un vote de l'Assemblée Générale, le comité jugerait mesquin de refuser cette collaboration. Il estime en effet que le « Journal des Professeurs », tout en étant une tribune corporative, est aussi une publication littéraire et scientifique ouverte, comme tous les périodiques de ce genre, à des auteurs étrangers à l'Association.

L'article de M. Platz a été communiqué à M. Tresch, pour qu'il puisse formuler ses observations éventuelles. (Le Comité.)

Près de deux ans se sont écoulés, et l'article de M. Tresch sur les *Eléments français dans le patois luxembourgeois* (Bulletin de l'Association des professeurs, juillet 1921) n'a pas encore eu de réponse; je juge donc le moment venu d'intervenir dans la controverse dont cet article semble représenter la dernière étape. Voici, pour le moment, ce que j'ai à dire à propos des exemples que M. Tresch oppose au « pangermanisme » de M. Palgen; je me réserve de m'occuper de ce dernier auteur à une autre occasion.

P. 9: Je ne comprends pas bien ce que veut prouver M. Tresch en disant que, chez nous, la prononciation des nasales est sensiblement la même qu'en français. Le traitement des nasales, dans notre dialecte, n'est pas uniforme, et avant d'en tirer aucune conclusion historique ou ethnographique, il faudrait soumettre à un examen phonétique *tous* les mots en question. On sait d'ailleurs que notre dialecte change - *n* en - *ng* (*méng* : *meine*, *déngen* : *dienen* etc.) dans des conditions qui ne sont pas encore bien connues.

Le passage de - *ge* final à la chuintante (*mariage* : *mariasch*) n'est autre chose que l'assourdissement de la finale, phénomène qui se rencontre dans toutes les langues à un certain moment de leur évolution, et je crois même que *mariage*, *bagage* se prononcent comme chez nous dans un certain nombre de patois français; on n'a qu'à consulter *l'Atlas linguistique de la France*.

L'assertion que « le son *a* garde sa valeur en passant chez nous » est en contradiction avec ce qu'on observe dans nos écoles (v. Rausch, Progr. du Gymnase de Luxembourg, 1913—1914, pp. 15 sqq.); les exemples servis par M. Tresch ne sont pas probants.

La juxtaposition de doublets comme *talong* : *talek*, *modell* : *midell* est superficielle tant qu'on ne met pas nettement en évidence les circonstances auxquelles chacune des bifurcations est due.

Velociperd pour *velociped* n'est pas simplement dû à une « espèce de contamination verbale », mais bel et bien à l'étymologie populaire.

Chemin ferriste (on dit ordinairement *Chmètferist*) n'est pas spécifiquement luxembourgeois, mais belge.

L'étymologie proposée pour *verkurbeln* ne m'a pas convaincu.

Fôschen (p. 10), qui est ramené, avec des contorsions sémasiologiques, à *faucher*, ne peut être détaché de *juschen* et celui-ci a aussi la forme *puschen*; nous avons d'ailleurs *pfuschen* en allemand littéraire. Ce qui nous intéresse ici, c'est le changement de sens qu'a subi ce mot; déjà dans l'Eifel, *juschen* veut dire «tricher au jeu», et c'est là probablement le sens primitif, que nous avons conservé aussi; ensuite, et sans difficulté d'ordre sémantique, nous arrivons au sens de «décalquer» (cf. *Fuschpabaier* «papier carbone»); enfin, nous pouvons noter une acception assez rare, mais très importante ici: «vorzeichnen». De «vorzeichnen» à «vornähen» il n'y a pas loin, et «vornähen, den Faden schlagen» est justement rendu pas le mot *fôschen*. Phonétiquement, il faudrait maintenant expliquer la différence entre les voyelles toniques, mais il me suffit d'avoir montré que *fôschen* ne dérive pas du frç. *faucher*.¹⁾

Un terme certainement curieux est notre *boeselen*, qui n'a pas seulement son correspondant en Lorraine et en Wallonie, mais qui est beaucoup plus répandu et dont l'origine est extrêmement difficile à établir. Voici une liste des formes les plus importantes sous lesquelles il se rencontre: anc. prov. *isalar* «ad boves pertinet; propter muscam fugere»; prov. mod. *isala*, *esiola*, *iola*, *guisola* (Levy, Suppl.-Wb., 240 et Mistral, II, 145), mesolc. *zela*, levant. *zaré* canav. *zilar*, piém. *zila*, suisse *zillé*, valmagg. *asa*, posch. *asa*. On a beaucoup écrit sur ce terme, comme le montre la liste suivante, que je crois complète: Bauquier, «Rev. des langues rom.», S. III, vol. V, p. 63; P. Meyer, «Rom.», X, 442; Flechia, «Arch. glott.», III, 166; Parodi, «Misc. Rossi-Teiss», p. 337; Nigra, «Rom.», XXXI, 511; Salvioni, «Misc. Ascoli», p. 2; Bertoni, «Arch. Rom.», I, 505. Le «Wörthb. der lux. Mundart», consigne pour les parlers allemands les formes suivantes: m n d. *baseln*, wf. *bâseln* etc. (p. 29), et Kisch, «Vergl. Wb.», enregistre (p. 42): mosel-fränkisch *bisen*, *besern* «aufbrausen, besonders vom Vieh, das von Bremsen gequält wird», siebenb. *bisen*, *bisern*, *pisen*. Cette énumération, pour fastidieuse qu'elle semble être, nous montre qu'il ne suffit nullement de rapprocher la forme luxembourgeoise de son correspondant lorrain pour en tirer parti dans un essai franco-luxembourgeois. Quant à moi, je suis de l'avis que nous sommes en présence d'un mot pré-roman non latin, dont l'étymologie est obscure.

Tirer *munz* du français *menu* est phonétiquement impossible; il faut plutôt remonter au latin *minutu*, avec la remarque que l'emprunt a

¹⁾ Ce mot se prononce d'ailleurs autrement en wallon et en lorrain qu'en français littéraire; remarquez p. ex. que nous avons emprunté **couche** sous la forme **kautsch**.

été fait avant la «Hochdeutsche Lautverschiebung», à la même époque à peu près que *mœnz* de *moneta*.

Remarque analogue pour *Kureler* «chicaneur»; il est phonétiquement impossible de rattacher ce mot au français *querelle*; il faut plutôt remonter au latin *querela* avec le *u* conservé (cf. l'anglais *quarrel*); *Kureler* remonte en effet à une forme intermédiaire *Kuëreler* (cf. les doublet *Nuem* — *Num* «nom»).

Ce que dit l'auteur au sujet de *guiche*, est inacceptable; il confond deux termes tout-à-fait différents, *guiche* et *guincher*, d'ailleurs tous deux d'origine germanique (comme p. ex. *guerre* de *werra*); *guincher* vient de l'aha. *winkjan*, et quant à *guiche*, il a été traité par Braune, «*Zeitschr. für germ. Phil.*», XVIII, 529. Il s'agit d'un aha. *wicki* qui a passé en français (et en italien) et de là en luxembourgeois. J'incline d'ailleurs à regarder comme véritable étymon la forme seconde vfr. *guige* «manche de bouclier», qui remonte, en dernière instance, à la même racine que *guiche*.
Ernest Platz.

Les Etudes Latines:

Deux nouveaux livres de M. Jules BEZARD.

J'ai lu avidement les deux livres¹⁾ que vient de publier M. Jules Bezar, professeur au Lycée Hoche.

On n'a pas oublié ses ouvrages, profonds à la fois et pratiques, et d'une originalité nettement marquée, sur l'enseignement littéraire du français: *La Classe de Français*, journal d'un professeur de Seconde, et *De la Méthode littéraire*, journal d'un professeur de Première. L'un et l'autre en sont à la 4e édition, ce qui est surprenant pour des livres s'adressant uniquement aux professeurs de France. Ni manuels ni traités de méthodologie, ils apportaient, avec une foule d'idées nouvelles, de précieuses directions pratiques.

Entre le troisième de ses ouvrages d'avant-guerre, *Comment apprendre le Latin à nos fils*, et l'*Introduction* qu'il vient de publier, il y a un intervalle de dix ans, durant lequel Bezar a travaillé, médité, tenté des expériences nouvelles, corrigé les anciennes. Foin des discussions abstraites à l'infini: ainsi que jadis, l'auteur nous fait assister à ses classes comme en une sorte de film, qui en reproduisent minutieusement l'allure et jusqu'à la vie familière. Ce n'est pas le moindre mérite de ce livre hardiment personnel: faute, hélas! de ne pouvoir vivre réellement la vie scolaire de France, on en trouve ici du moins l'image fidèle.

¹⁾ 1. *La Sélection par le Latin* et la Réforme de l'Enseignement secondaire. 64 p. Vuibert, 1923.

2. *Introduction à l'Etude élémentaire du Latin*. 284 p. *ibid.* 1923.

L'autre, au titre intrigant, *La Sélection par le Latin*, se compose de quatre articles parus, l'un dans la Grande Revue en 1921, les trois autres dans la Revue Bleue en 1922. Ils sont venus à leur heure, au moment où M. Léon Bérard préparait une réforme qui, pour avoir le mérite de la franchise, j'allais dire d'une belle crânerie, a consterné quiconque, en France et ailleurs, garde, avec le sens avisé de l'évolution et des besoins de notre temps, le souci de la restauration des humanités classiques. J'ai hâte de dire que, si dans les quatre articles de M. Bezar, il y a à prendre et à laisser, on ne peut pas ne pas les lire avec une vive curiosité.

L'auteur propose d'utiliser le latin *pour définir les divers genres d'intelligence et orienter les élèves, très doucement, très prudemment, vers les voies divergentes où semble les appeler l'heureuse diversité de leurs tempéraments.*

C'est pour le moins hardi.

Partisan, avec les *Compagnons*, dont il est, de l'école primaire unique, M. Bezar réclame un examen d'entrée qui ouvrirait ou fermerait la porte de l'enseignement secondaire; de même, des examens de passage sévères. Mais, dit-il, en matière de *sélection*, les examens ne sont que l'enfance de l'art. (Fort bien, mais qu'est-ce qui empêche donc les autorités d'organiser et de *pratiquer* intelligemment ce système de barrage et de sélection, enfance de l'art, soit, mais pour l'heure indispensable?)

Il déplore l'existence lamentable des queues de classe; celle, pénible, de la masse des moyens, qui suivent difficilement au pas de course; celle, enfin, des forts qui mordent le frein, impatients d'avancer. Et tout cela est vrai, sans doute, pour d'autres branches que le latin.

Première conclusion de M. Bezar: il faut sérier les difficultés, et, pour cela, diviser et subdiviser, non seulement les programmes, au lieu de tout apprendre en même temps, mais aussi l'effectif des classes, suivant les aptitudes individuelles des enfants. Il y aurait donc, en latin par exemple, et pour une même classe, à partir du 1er janvier, le cours des forts, des moyens, des faibles: rien n'empêche des élèves de ces deux dernières catégories de rattraper en cours de route, à force de zèle, leurs camarades plus avancés.

Système logique, souple, mais — compliqué, dont les autorités ne voudront pas, par peur du nouveau autant que pour d'impérieuses raisons de «phynance». Des parents aussi jetteraient les hauts cris et ameuteraient les députés de la circonscription, si leurs enfants étaient déclarés moins doués que d'autres. Système d'ailleurs pratiqué en divers endroits en Allemagne, mais, ainsi que je l'apprends pour la première fois ici, expérimenté aussi à l'Ecole Monge de 1867 à 1895.

Autre difficulté: les cours étant ainsi gradués avec changements de vitesse, trouvera-t-on des professeurs assez riches en abnégation pour prendre les moyens et les faibles? J'ai l'impression que M. Bezar fait trop bon marché de toutes ces difficultés. C'est qu'il a le feu sacré.

La sélection *naturelle*, c'est-à-dire basée sur les forces réelles des enfants, supposée réalisée, M. Bezard réclame une *réforme des méthodes*. Ici, nous rencontrons des idées chères depuis longtemps à M. Bezard. La question des méthodes fait l'objet du second volume: *Introduction à l'Etude élémentaire du Latin*.

* * *

De cet ouvrage, qui s'adresse aux professeurs et aux familles, il a été publié en même temps un extrait (textes, exercices et tableaux de grammaire) sous le titre: *Les premiers mois de Latin*, livre de l'élève.

On se rappelle la phrase mélancolique de la Prière sur l'Acropole: «Il viendra des siècles où tes disciples passeront pour les disciples de l'ennui». Si la prophétie de Renan devait un jour se réaliser, ce serait quand l'espèce des Bezard sera éteinte. Ici, en effet, rien qui sente l'ennui. Suivant son habitude, M. Bezard nous donne, en même temps que la marche détaillée des leçons qu'il a faites dans une sixième de son lycée, la discussion de la méthode. Avouerai-je que, sans être convaincu de l'absolue nécessité d'employer celle de M. Bezard, c'est cette seconde partie qui a retenu surtout mon attention? Nul, quelles que soient ses opinions pédagogiques, et surtout s'il n'en a pas, ne lira sans profit ce livre personnel, vivant, ingénieux jusque dans les petits procédés matériels, qui ont beaucoup plus d'importance que ne s'imaginent la plupart des débutants.

Avec un tel maître, on voudrait pouvoir recommencer le latin, ou du moins le stage pédagogique. M. Bezard voudrait intéresser les parents, voire les aïeules, à l'étude du latin. L'aide de parents intelligents et cultivés, que le présent ouvrage prétend associer au travail du professeur, est d'autant plus précieuse que dans les classes trop fortes il est impossible de s'occuper de chaque enfant comme il le faudrait et comme on le voudrait.

M. Bezard insiste longuement sur la *lenteur nécessaire* dans les humbles débuts, sur les répétitions incessantes, indispensables pour que les formes, les expressions et les règles essentielles soient possédées d'une manière imperturbable et littéralement instinctive.

Il est partisan de la *prononciation rationnelle* ou philologique, question toujours discutée et point résolue, ni en France ni chez nous, quoique chez nous l'écart soit beaucoup moindre.

Comme *instruments de travail*, l'élève aura deux tableaux sur carton, l'un pour les déclinaisons, l'autre pour les pronoms; deux gros cahiers, l'un de vocabulaire, où les mots sont inscrits dans l'ordre suivant: mots racines — dérivés, l'autre de grammaire.

Pourquoi écrire tout cela, dira-t-on, puisque tout cela est imprimé, et qu'il existe des dictionnaires et des grammaires?

Parce que, répond M. Bezard, et je crois qu'il a raison, on ne retient bien *que ce qu'on écrit soi-même*, et que l'on n'apprend sans

effort que ce qu'on voit *peu à peu, successivement*, s'ajouter aux connaissances précédentes, raisons qui devraient, semble-t-il, convaincre les psychologues. On sait assez, d'ailleurs, que l'enfant se perd dans les lexiques; en outre, la plupart sont mal faits.

Les idées de M. Bezard sur *l'acquisition du vocabulaire*, bien des professeurs les partagent aujourd'hui. Dans une des conférences de pédagogie pratique organisées à l'Institut Catholique de Paris (janvier-mars 1923), M. Max Lanusse s'exprimait ainsi: «Chaque élève devrait se faire à lui-même son lexique. Sur un gros cahier qui s'enrichirait peu à peu, chaque année, les mots viendraient se grouper par racines. L'élève verrait ainsi la filiation qu'ils ont entre eux, s'intéresserait à l'étymologie, retiendrait le vocabulaire, prendrait goût au latin. — Cela évidemment doit se faire sous la direction du professeur et doit se continuer sur un plan uniforme dans les diverses classes.» (*L'Education*, mai 1923).

A ce propos, je voudrais insister tout particulièrement sur la nécessité absolue que la grammaire, comme charpente du mécanisme de la pensée, devienne chez nos élèves une possession réelle, autant que les opérations fondamentales du calcul. Pour peu qu'on ait de l'expérience, on sait que «cela ne se tient pas».

Non qu'avec les moyens traditionnels on ne puisse faire un bon cours de latin: ceux de M. Bezard, qui d'ailleurs ont été pratiqués également par plusieurs de ses collègues, sont nouveaux et — personnels. Deux raisons, pour nous autres, d'hésiter.

Après une quinzaine d'heures consacrées aux trois premières déclinaisons, voici les textes suivis. M. Bezard, a choisi hardiment un texte vénérable, le récit historique de la Vulgate, arrangés pour les besoins des classes, et dont le contenu est familier aux enfants.

Impossible d'entrer ici dans les détails de la méthode. Tous les trucs connus et inconnus y figurent: interrogations en latin, sémantique, filiation des sens depuis l'image primitive jusqu'aux dérivations abstraites, rapprochements littéraires, manière d'égayer les plus humbles leçons; l'art de traduire, non pas seulement avec le minimum de correction, mais en respectant, en français, les intentions et les effets de style du texte latin; l'art de décomposer au tableau noir les périodes latines, en s'aidant de crayons de couleur pour en souligner les propositions; analyse continue, qui *doit* aiguïser les esprits; l'émulation, dont avec raison M. Bezard fait grand cas, sans méconnaître les ravages qu'elle est capable d'exercer dans des âmes de douze ou quinze ans.

Je disais qu'il y avait à prendre et à laisser dans les livres de M. Bezard. Sans souscrire à toutes ses idées, sans accepter en bloc sa méthode, qui heurte sur beaucoup de points nos traditions les plus invétérées, on ne saurait les lire sans profit. Il y circule une vie étonnante, une chaleur contagieuse. C'est de cela, autant que d'idées nouvelles, que nous avons besoin.

M. Esch.

Chronique de l'Association.

L'activité de l'Association en 1922—23.

L'année 1922 était riche en labeur. L'ampleur de la besogne et la responsabilité qui s'en dégageait, soumièrent notre association à une épreuve qu'elle subit avec un plein succès.

L'événement principal fut le Congrès International de l'enseignement secondaire du mois d'août. Grâce au dévouement de nombreux membres de l'Association prenant part, soit aux travaux d'organisation du congrès, soit à l'élaboration des rapports à présenter et à discuter dans les assemblées, grâce au bienveillant concours financier de l'Etat et de la Ville de Luxembourg, grâce enfin à l'appui intellectuel et moral de nos collègues des pays étrangers, notre Association a mené à bonne fin sa lourde tâche. Nous n'avons plus qu'à remercier encore une fois tous ceux qui ont contribué à la réussite du congrès et notamment MM. Clavière et Beltette, du rapport détaillé sur le Congrès de Luxembourg, qu'ils ont publié au N° 5 du Bulletin International.

Une autre tâche plus délicate nous fut imposé lors de la présentation au Conseil d'Etat et à la Chambre des Députés d'un projet de loi portant augmentation des traitements de la Magistrature. Si d'une part l'Association approuvait pleinement les revendications des magistrats, elle ne pouvait, d'autre part, admettre les conséquences fatales que le vote de ce projet de loi devait produire sur la situation matérielle des professeurs de l'enseignement secondaire. En effet, notre situation matérielle était égale, jusqu'à ce jour, à celle des juges aux tribunaux d'arrondissement. Nos intérêts matériels et moraux exigeaient impérieusement que le relèvement des traitements des uns ne devait, dans aucun cas, s'opérer à l'exclusion des autres.

Aussi une requête fut adressée à MM. les Président et Membres de la Chambre des députés, dans laquelle, après comparaison de la carrière des magistrats et de la carrière des professeurs, l'Association a exprimé le ferme espoir que la Chambre et le Gouvernement voudraient bien maintenir, en relevant les traitements des magistrats, l'égalité existant actuellement entre les traitements des professeurs et des juges aux tribunaux, donc augmenter les traitements des uns et des autres. Le projet en question fut rejeté dans les sections de la Chambre et n'a pas encore été présenté en séance plénière jusqu'à ce jour.

Les membres du Comité se sont réunis à différentes reprises dans le courant de l'année scolaire 1922, surtout pour l'organisation du Congrès et la sauvegarde des intérêts matériels des membres de l'Association. Le président et le secrétaire ont eu plusieurs entrevues avec M. Bech, Directeur général de l'Instruction publique ou avec M. Wagener, conseiller de Gouvernement, au sujet des vœux présentés par les délégués de la part de leurs collègues. C'est surtout, une fois de plus, l'homo-

généité du corps dont ils se sont faits les défenseurs auprès des autorités scolaires. Des démarches utiles ont été faites pour appuyer les revendications des maîtres de dessin. Enfin, la réduction des horaires prévue pour l'année prochaine pouvant entraver l'avancement des plus jeunes collègues, des pourparlers ont eu lieu pour que dans la nouvelle organisation on ne perdît pas trop de vue les intérêts de ces membres de notre Association.

F. Heuertz.

Nos morts.

L'Association nationale des professeurs a perdu dans le courant de l'année 1922 les membres suivants:

MM. J. B. ENSCH, Guill. PLETSCHETTE et Martin d'HUART, les deux premiers en pleine force, M. d'Huart au déclin de ses jours, mais jouissant encore de toutes ses facultés intellectuelles si remarquables.

L'idéalisme les avait poussés dans la carrière du professorat, mais la vie ne leur était pas toujours facile et clémente.

Pour nous acquitter du devoir de piété envers nos morts dont les qualités d'esprit et de cœur furent éloquemment exposées en temps utile, relevons qu'ils se sont distingués comme travailleurs dévoués chacun à sa cause, doués chacun d'une énergie indomptable. Nous leur garderons un souvenir affectueux et nous prions les membres de leurs familles d'agréer l'expression de notre douloureuse et sympathique compassion.

Au nom de l'Association,

le Président,

F. HEUERTZ.

Congrès International de l'Enseignement Secondaire à Prague

(27—30 août 1923.)

Patronage: M. Masaryk, Président de la République Tchécoslovaque.

Organisation: Union centrale des Professeurs Tchécoslovaques, avec le concours du B. I. des Fédérations Nationales de l'Enseignement Secondaire.

Bureau du Congrès: Prague II, Vojtěšská 11. Ecrire avant le 10 août au comité d'organisation pour retenir les chambres. Prix de la chambre: 30 Kč. Petit Déjeuner: 3—4 Kč. Déjeuners et Diners: 10—20 Kč. La carte de membre du Congrès met les participants à couvert de toutes les difficultés à la frontière tchécoslovaque et leur permettra de voyager à prix réduits sur les chemins de fer tchécoslovaques.

Ordre du Jour du Congrès:

La principale question inscrite à l'ordre du jour, conformément aux résolutions de l'Assemblée du Congrès de Luxembourg, est:

1. — La formation pédagogique du personnel enseignant dans l'Enseignement secondaire.

Les autres questions figurant à l'ordre du jour, sous réserve de modifications ultérieures, sont:

2. — Examens et sanctions à la Fin des études secondaires.
3. — Relations entre la Famille et l'École.
4. — Education morale.
5. — Réforme de l'Enseignement secondaire.
6. — Enseignement féminin.
7. — Echanges internationaux et Correspondance internationale.
8. — Equivalences de Diplômes.
9. — Confédération des Travailleurs intellectuels.
10. — Codification internationale (Enseignement).
11. — Questions diverses.

Programme des quatre Journées de Congrès:

Lundi, le 27 août:

- A 9 heures: Séance privée à la Maison communale de la Ville de Prague.
- A 15 heures: Visite de l'Exposition de l'Enseignement secondaire.
- A 19 heures: Représentation au Théâtre national.

Mardi, le 28 août:

- A 9 heures: Séance d'inauguration à la Maison communale de la Ville de Prague.
- Vers 11 heures: Réception à l'Hôtel de Ville.
- A 15 heures: Séance de travail dans les locaux de la Maison communale de Prague.
- A 20 heures: Banquet.

Mercredi, le 29 août:

- A 9 heures: Séance de travail.
- A 15 heures: Visite de Prague et des Ecoles.
- A 20 heures: Banquet.

Jeudi, le 30 août:

- A 9 heures: Séance de travail.
- A 15 heures: Séance de clôture.

Les excursions projetées soit pour un jour dans les environs de Prague — prix approximatif: 50 Kč — soit pour deux jours dans la région stalaotique de Macocha — budget à prévoir: 200 Kč — auront lieu le 31 août et le 1er septembre. Les délégués qui désireraient participer à une de ces excursions sont priés de vouloir bien faire parvenir le plus tôt possible leur adhésion au Comité d'organisation.

Chez nos voisins.

Maximum de service des agrégés français.

Nous lisons dans la Revue Univers. 1918, T. II, P. 105:

«Depuis 1911, l'Administration a réduit à 15 heures le maximum de service des agrégés dans l'Enseignement masculin; pourquoi? c'est que 15 heures de service représentent à peu près 60 heures de travail, les prépara-

tions de classes et surtout les corrections de copies quadruplent largement l'horaire indiqué,»

Vœux du dernier Congrès de la Fédération des Professeurs de Lycées: 12 heures par semaine à Paris: 14 heures par semaine dans les départements.

Nous Recommandons à nos membres la revue:

L'Athénée

Organe officiel des Athénées Royaux, Lycées et Collèges communaux. (Paraît le 1er et le 15 du mois. Par an: 14 frs.) Rédacteur en chef: M. J. Renard, professeur à l'Athénée, Liège. Rue Henri Maus, 78.

L'Athénée défend vaillamment la cause de l'enseignement et les intérêts du corps professoral. Nous ne pouvons que féliciter nos collègues belges de leurs efforts obstinés, auxquels nous souhaitons un plein succès.

Bibliographie.

Manuel pratique de la dissertation française par O. Pecqueur, prof. de rhétorique à l'Athénée royal de Liège, nouvelle édition, chez Wesmael-Charlier, Namur 1922.

Ceci n'est pas un de ces recueils qui prétendent dispenser le professeur et même les candidats «aux divers examens» de l'indispensable effort personnel en leur fournissant pour tout sujet imaginable un stock d'idées empruntées et de plans tout trouvés. Ceux qui connaissent l'autorité qui s'attache à la parole chaude et vibrante de notre collègue émérite dans les assemblées pédagogiques, savent aussi qu'il n'est nullement partisan de la loi du moindre effort.

Désireux de fournir avant tout une méthode, un «training» de la pensée et de l'expression, il a adopté pour les différentes variétés de la dissertation (morale, littéraire, scientifique etc.) le plan suivant, et je crois qu'il est difficile de trouver mieux: *a)* modèle tiré, autant que possible, d'un auteur moderne; *b)* copies d'élèves ayant réussi à quelque concours pour stimuler le désir de rivaliser; *c)* plans et matériaux de sujets analogues. Ainsi la difficulté est graduée et la liberté individuelle y trouve son compte pour peu que, de temps à autre, je l'imagine, le maître donne lecture du modèle *après* que le sujet aura été traité. C'est du moins une expérience que j'ai souvent trouvée féconde. Et la perfection relative des modèles de jeunes lauréats, pour être plus à la portée des élèves, n'en exerce pas moins d'attraits sur eux.

On parle souvent de nos jours de «la rédaction libre» déjà conforme aux idées de Montaigne *) et pas plus tard qu'hier j'ai lu dans «les Annales **)

*) «Je ne veux pas qu'il (le maître) invente et parle seul; je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour... Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train et juger jusque à quel point il se doit ravalier (s'abaisser) pour s'accommoder à sa force.»

***) N° du 17 juin 1923.

une page très sensée et très actuelle de M. Daniel Mornet, l'éminent maître de conférences à la Sorbonne, sur ce sujet. Lui aussi veut «de temps à autre du moins» laisser flotter les rênes sur le cou à sa classe en choisissant le sujet «de telle façon qu'il laisse à toutes les intelligences leur cours naturel et leur allégresse». Et il cite à l'appui l'exemple suivant tiré de son expérience: «Si l'on proposait d'élever un monument à l'auteur que vous préférez, dans un paysage qui lui convînt, quel auteur et quel paysage choisiriez-vous?» Et il extrait, comme résultat, deux copies charnantes de deux fillettes de 14 1/2 ans des Cours secondaires de Neuilly. La première ayant choisi La Fontaine et la deuxième P. Loti, Monsieur D. Mornet conclut: «Je connais bien les deux élèves. Si j'avais proposé de choisir un paysage pour La Fontaine, c'est la première qui aurait été la première; si j'avais choisi Chateaubriand (elles devaient connaître ces deux auteurs), c'est la seconde qui l'aurait emporté. Avec le sujet «polyvalent» elles furent premières toutes les deux. Mes lecteurs jugeront sans doute que c'était justice.»

On me pardonnera cette petite digression, à la suite de La Fontaine et de Montaigne, parce que ce détour est encore un retour direct à mon sujet et permet de mettre d'accord ces deux maîtres avisés: M. Daniel Mornet et M. O. Pecqueur. Ce dernier dit dans sa préface qu'il a voulu fournir «des indications de méthode, de plan, de mise en œuvre... sans songer à épuiser la matière, voire même à l'exploiter très rationnellement (c. à d. trop systématiquement); la cueillette s'est faite au hasard de nos lectures, de nos trouvailles et des annotations journalières.»

On ne saurait mieux dire et le livre si substantiel et si suggestif de Monsieur O. Pecqueur, dont les mérites viennent d'être reconnus fort à propos par notre Gouvernement, mérite de prendre place dans toutes les bibliothèques pédagogiques.

M. Tresch.

Petit traité de prononciation française par **L. Gœmans**, inspecteur général de l'enseignement moyen et **A. Grégoire**, professeur à l'Athénée royal de Liège et à l'école normale moyenne de l'Etat, chargé de cours à l'Université. Deuxième édition, Paris (E. Champion), Liège (Bénard), Bruxelles (Dewitt) et Groningue (Wolters).

Ce petit volume de 112 pages, illustré de 15 figures est un manuel très pratique qui contient la quintessence de cette science, si nouvelle et déjà si importante qu'est la phonétique. Ce qui le rend particulièrement pratique, c'est la large place accordée aux principales prononciations défectueuses tant en Belgique (Flandre) qu'en Angleterre, en Allemagne et aussi chez nous. Abstraction faite de quelques négligences (p. ex. on prononce *punch* (*ou*) mais *Brunswick* (*un*) p. 110) ce manuel d'une lecture facilement abordable voire agréable se recommande, même après ceux de Rousselot, de Martinon et de Grammont, à tous ceux qui s'occupent d'enseignement.

M. T.
