

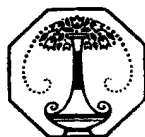
JOURNAL

DE

l'Association des Professeurs

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



No. 21 — FÉVRIER 1926

IMPRIMERIE P. WORRÉ - MERTENS, LUXEMBOURG

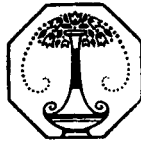
JOURNAL

DE

l'Association des Professeurs

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



No. 21 — FÉVRIER 1926

IMPRIMERIE P. WORRÉ - MERTENS, LUXEMBOURG

J. P. Faber zum Andenken. †

Bereits seit mehr als einem Jahre ist er heimgegangen, aber das durch mißliche Zeitumstände gebotene seltene Erscheinen unseres Blattes machte es nicht möglich, ihm eher an dieser Stelle ein herzlich Wort freundschaftlichen Andenkens zu weihen.

Allein, trotz dem Abstände empfinden alle, welche ihm nahestanden, immer schmerzlicher, eine wie große Lücke er in unsern Reihen hinterließ, und ein wie seltener Mensch von uns genommen wurde.

Ein Mann des Fleißes und des Wissens, von makelloser Lauterkeit des Denkens, ein Kollege mit goldenem Freundesherzen und voll väterlicher Hinneigung zu der ihm anvertrauten Schülerschaft, so wird er weiter unauslöschbar in unserer Erinnerung stehen.

Wenn je von einem der Unsern gesagt werden konnte, er habe keinen aufrichtigen Feind, und er sei der ungetheilten Sympathie aller sicher, die in seinen Lebenskreis traten, so dürfte J. P. Faber ohne Rückhalt auf diese Sonderstelle Anspruch erheben. Darum ist es nie zu spät, sein reines Bild vor unserm Geiste wieder zu erwecken und aufzufrischen, um hinzuweisen auf eine edle Gestalt, welche unsern Stand schmückte wie selten eine.

Allein auch der Entwicklungsgang unseres Freundes ist ein so schwieriger und eigenartiger gewesen, und er hat mit ungetrübtem Gleichmut alle dornigen Widerwärtigkeiten, mit denen sein Weg besetzt war, hingenommen, daß es sich wohl lohnt, zumal die Jüngeren aus unserer Gemeinschaft mit einem Worte daran zu erinnern, damit sie dankbar verehrend aufschauen zu einem, der ihnen manche Straße gegeben hat.

Im Jahre 1885 hatte er sich, nach unschlüssigem Umschauen in andern Berufen den Doktorgrad in den Naturwissenschaften, mit Spezialität in Chemie, erworben. Nach elementaren Begriffen hätte, da kein Überfluß an Lehrkräften bestand, seine Entwicklung nunmehr in gerader, aufsteigender Linie erfolgen können. Aber dazu war die Zeit noch nicht gekommen. Wir sehen unsern Freund von jetzt ab eine wahre Irrfahrt unternehmen, um zu einer standesgemäßen Anstellung zu gelangen; er nimmt sogar Verwendung im Auslande an, bezieht aufs Neue die Universität, um sich nach anderer Richtung zu spezialisieren, und landet schließlich im landwirtschaftlichen Unterricht an der Ettelbrücker Ackerbauschule. Das schwere Amt des Wanderlehrers, der bei jeder Witterung

draußen ist, um sich in oft undankbarer Aufklärungsarbeit zu erschöpfen, machte ihm die dortige Stellung einigermaßen materiell erträglich, nahm aber seine Kräfte so in Anspruch, daß er doch letzten Endes nach einer mehr ruhigen und weniger aufregenden Praxis Ausschau halten mußte.

So gelang es ihm, im Jahre 1896, mehr als ein Jahrzehnt nach seiner Promotion, zu erreichen, daß er seine Stageprüfung ablegen durfte und Zulassung erwirkte in die Stellung, welche er seither zeitlebens an der Industrieschule bekleidete.

Es ist in diesem Zusammenhange merkwürdig, wie man sogar aus dem Gedächtnis verloren zu haben schien, daß er Besitzer des Dokortitels war, und er dieses besonders unterstreichen und darauf pochen mußte, um sich den Weg zu brechen. Nur zähste Ausdauer und selbstloses Sichbescheiden mit den gegebenen Tatsachen ließen unsern Freund in dieser bitteren Übergangszeit ausharren, ohne umzuknicken und mutlos zu werden.

Einen ernsten Vorwurf nach irgend einer Seite in diesem Zusammenhange zu formulieren, wäre unangebracht, die Umstände waren eben noch nicht auf den Punkt der Entwicklung gediehen, den wir heute als selbstverständlich betrachten, der Zeiger stand noch nicht auf der Stunde solcher Erfüllung.

Wenn auch heute wieder eine vorübergehende Stockung im Aufstieg eingetreten zu sein scheint, und manche Jüngere unter uns ungeduldig am Schlagbaume harren, der ihnen den Pfad in die Karriere freigeben soll, dürfen wir doch behaupten, daß es einst schlimmer war, und daß unser verewigter Freund J. P. Faber auf dem steinigen Weg, den er bis zur abschließenden Vollendung zurückzulegen gezwungen war, manches für die künftigen Generationen gebahnt hat, was diese dankbar anerkennen mögen. Historia docet! «Was ich erlebt, soll keinem mehr zustoßen», das war ihm Kollegialitätssparole, und dafür setzte er sich ein, wo es nur anging.

Damit aber haben wir den Grundzug im Wesen unseres Freundes festgelegt: Anspruchslose Genügsamkeit und selbstvergessendes Sichfügen in das Gegehene, mehr auf das Wohl anderer als auf das eigene bedacht. So haben wir ihn gekannt, so wird sein Bild treu in uns fortleben, als das eines aufopferungsvollen Weggenossen, der kein Falsch kannte, und dessen Lauterkeit auf der Höhe seiner Strebsamkeit stand. Eine Gestalt von edelster Ausprägung, welche zu uns herüberraht aus einer schönen Zeit, wo aber auch, an Heutigem gemessen, Schatten-seiten nicht fehlten.

Er wird uns nicht ersetzt werden können, möge er uns stets ein leuchtendes Vorbild bleiben.

E. J. K.

Enseignement du Français.

Essai de bibliographie pratique.

La bibliographie que voici n'a pas la prétention d'épuiser le sujet. Il n'a pu être tenu compte ni des articles de revues, ni des ouvrages d'histoire ou de critique littéraires, ni des éditions d'auteurs annotées, ni enfin des manuels de grammaire, à l'exception de celui de Frey et Guénot, première tentative de rendre pratiquement utilisable la méthode de *La Pensée et la Langue* de Ferdinand Brunot.

On ne pouvait songer à publier ici une bibliographie analytique et raisonnée: elle eût rempli plusieurs fascicules du Journal des Professeurs. *Les ouvrages les plus importants sont marqués d'un astérisque.*

Si certains volumes de la rubrique *Leçons de choses et Vocabulaire*, destinés à l'Ecole Primaire, figurent ici, c'est qu'ils présentent souvent des suggestions précieuses pour l'enseignement du français dans nos classes inférieures.

Je serais reconnaissant à ceux de mes collègues qui voudraient bien me signaler des lacunes essentielles.

Méthodologie.

- *1. **Ahnen**: La méthode directe. (Progr. Echternach 1903.)
2. **Jules Bezard**: L'histoire littéraire au lycée, dans: L'enseignement du français, Conférences du Musée Pédagogique. (V. plus loin; voir aussi les ouvrages du même auteur, rubrique «Explication de Morceaux Choisis».)
- *3. **Bourgin, Croiset, Crouzet, Lanson etc...**: L'enseignement du français. (Alcan.)
4. **Marcel Braunschvig**: L'art et l'enfant. (H. Didier.)
- *5. **Instructions** concernant les programmes de l'enseignement secondaire. (Delagrave.)
6. **Lichtenberger, Godart, Camerlynck**: Trois conférences. (H. Didier.)
- *7. **Lanson, Rudler, Cahen, Bezard**: L'enseignement du français, Conférences du Musée Pédagogique. (Imprimerie Nationale.)
- *8. **W. Münsch**: Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts. Bibliographie. (C. H. Beck, München.)
9. **A. Pinloche**: La nouvelle pédagogie des langues vivantes. (H. Didier.)
10. **W. Rattke**: Der neusprachliche Unterricht. (Teubner.)
- *11. **Schweitzer et Simonnot**: Méthodologie des langues vivantes. Bibliographie! (A. Colin.)
12. **O. Thiergen**: Methodik des neuphilologischen Unterrichts. (Teubner.)
13. **F. Brunot**: L'enseignement de la langue française. (A. Colin.)

14. Pour l'étude des vers français, mais aussi du style en général, consulter entre autres, à côté du traité de versification de **Banville: Gustave Kahn**: Le Vers libre; **R. de Souza**: Le Rythme poétique; **Remy de Gourmont**: Esthétique de la langue française et Le problème du style.

Divers.

- *1. **Marcel Braunschvig**: Notre littérature étudiée dans les textes, 2 vol. Bibliographie! (A. Colin.)
2. **F. Brunot**: Précis de grammaire historique de la langue française. (Masson.)
- *3. **F. Brunot**: La pensée et la langue. (Masson.)
4. **Frey et Guénot**: Manuel de langue et de style français selon la méthode de «La pensée et la langue» de F. Brunot. (Masson.)
5. **Frey et Guénot**: Exercices de langue et de style français. Complément de l'ouvrage précédent. (Masson.)
- *6. **G. Cayrou**: Le français classique. Lexique de la langue du 17^e siècle. (H. Didier.)
7. **E. Huguet**: Petit glossaire des classiques français du 17^e s. (Hachette.)
8. **Le Noter, Lécuyer, Vuillermoz**: Les synonymes. (Rieder.)
9. **Sardou**: Nouveau dictionnaire des synonymes français. (Delagrave.)
10. **Lebrun et Toisoul**: Dictionnaire étymologique français. (F. Nathan.)

Conseils sur l'art d'écrire.

Théorie et Pratique.

1. **Antoine Albalat**: La formation du style par l'assimilation des auteurs. (A. Colin.)
- *2. **Antoine Albalat**: Le travail du style enseigné par les corrections manuscrites des grands écrivains. (A. Colin.)
3. **Antoine Albalat**: Comment il ne faut pas écrire. (Plon.)
- *4. **F. Amand**: La pratique de la composition française. Livre du Maître. (F. Nathan.)
5. **H. Barreau et A. Bouchet**: 321 sujets de composition française (+ 300 dictées). Livre du Maître. (Vuibert.)
6. **Jules Bezard**: V. «Explication de morceaux choisis».
- *7. **Bocquet-Perrotin**: La composition française, 2 degrés, 2 vol. (A. Colin.)
- *8. **Bocquet-Perrotin**: L'art de la phrase. Livre du Maître pour l'ensemble de la méthode de français B. P. par la culture des sensations et l'étude des textes. (A. Colin.)
9. **Carré et Moy**: L'année préparatoire de rédaction. Livre du Maître. (A. Colin.)
10. **Carré et Moy**: La première année de rédaction. Livre du Maître. (A. Colin.)

11. **Deltour**: Principes de composition et de style. (Delagrave.)
- *11bis. **Remy de Gourmont**: Esthétique de la langue française. (Mercure.)
- *12. **Remy de Gourmont**: Le problème du style. (Mercure.)
- *12bis. **Des Granges et Charrier**: La littérature expliquée. Livre du Maître.
Très utile pour la rédaction également. (Hatier.)
13. **Jarach et Mouchet**: La composition française. (F. Nathan.)
14. **Jas'nski**: La composition française au baccalauréat. (Vuibert.)
15. **J. Joran**: Recueil de compositions françaises sur des sujets de l'histoire moderne. (Vuibert.)
- *16. **G. Lanson**: Principes de composition et de style. (Hachette.)
- *17. **G. Lanson**: Etudes pratiques de composition française. (Hachette.)
- *18. **G. Lanson**: L'art de la prose. (A. Fayard.)
19. **R. Lavigne**: Sujets de compositions françaises. (F. Nathan.)
20. **E. Laporte**: Cours de composition française. (Delaplane.)
21. **F. Lhomme et E. Petit**: La composition française aux examens et aux concours. (Vuibert.)
- *22. **Norac**: Cours de rédaction. 3 degrés; livres du Maître. (Hatier.)
- *23. **Phil'ppon et Plantié**: Les lectures littéraires de l'école. Lecture expliquée et composition française. Livre du Maître. (Larousse.)
- *24. **O. Pecqueur**: Manuel pratique de dissertation. 1000 sujets, plans etc. (A. Wesmael-Charlier, Namur.)
25. **A. Pierre et A. Minet**: 1300 sujets de rédaction. Livre du Maître. (F. Nathan.)
26. **M. Rauber**: Exercices de style et de composition française. Livre du Maître. (F. Nathan.)
27. **M. Roustan**: Conseils généraux. (Delaplane.)
28. **M. Roustan**: La composition française. 6 vol. (Delaplane.)
29. **Roustan et Rayot**: La composition littéraire, psychologie, pédagogique et morale, 288 sujets. (Delaplane.)
- *30. **G. Rudler**: La composition française, dans: L'Enseignement du français. Conférences du Musée Pédagog'que. (Imprimerie Nationale.)
- *31. **A. Vannier**: La clarté française. (F. Nathan.)
- *32. **A. Weil et E. Chen'in**: Le français de nos enfants. Enseignement par l'observation directe et par l'image. Illustré. (H. Didier.)
- *33. **Ringot et Souchier**: Méthode de composition française. Livre du Maître, 1re série, les autres à paraître. (Gedalge.)
34. Voir les sujets publiés rég. par la **Revue Universitaire et Les Humanités** (Hatier).

Dictée.

1. **H. Barreau et A. Bouchet**: (V. ci-dessus.)
2. **Haussmann**: Cours méthodique de dictées françaises. (Berger-Levrault.)
3. **Humbert et Rinn**: 384 dictées choisies. (Garnier frères.)
4. **Th. Lepetit**: Cours supérieur de dictées françaises. (Larousse.)

5. **R. Pessonneaux**: 100 nouvelles dictées. (F. Nathan.)
6. **Toutey et Fichaux**: Cours méthodique de dictées. 3 vol. (F. Nathan.)

Explication de Morceaux choisis.

Théorie et Pratique.

1. **Antoine Albalat**: Comment il faut lire les auteurs classiques français. (A. Colin.)
- *2. **Jules Bezard**: De la méthode littéraire. Journal d'un professeur de Première. (Vuibert.)
- *3. **Jules Bezard**: La classe de français. Journal d'un professeur de Seconde. (Vuibert.)
- *4. **Bornecque, Druenes et Rogie**: Commentaire de pages choisies. (Rieder.)
- *5. **Bornecque et Röttgers**: Recueil de morceaux choisis + Commentaire. 2 vol. (Weidmann, Berlin.)
- *6. **Des Granges et Charr'er**: La littérature expliquée. Livre du Maître. (Hatier.)
7. **A. Dltandy**: Analyse explicative et raisonnée de 100 morceaux choisis. (Belin.)
- *8. **Cahen**: L'explication française, dans: L'Enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique. (Imprimerie Nationale.)
- *9. **E. Faguet**: En lisant les beaux vieux livres. (Hachette.)
10. **van Hollebeke**: Etudes sur La Fontaine. (Wesmael-Charlier, Namur.)
11. **van Hollebeke**: Recueil d'analyses littéraires. (Wesmael-Charlier, Namur.)
12. **F. Loise**: Méthode et essais d'analyse littéraire. (Wesmael-Charlier, Namur.)
13. **Abbé Mathieu**: La lecture expliquée. 2 degrés, livres du Maître. (Hatier.)
- *14. **Phil'ppon et Plantié**: Lectures littéraires de l'école. Livre du Maître. (Larousse.)
15. **M. Roustan**: Précis d'explication française. Méthode et applications. (Delaplane.)
- *16. **G. Rudler et N. Berthonneau**: Le français par l'observation sensible. Grammaire, Analyse, Composition. Pour l'ens. prim. sup. (Bibliothèque d'Education. 15, Rue de Cluny, Paris.)
- *17. **G. Rudler**: L'explication française. (A. Colin.)
18. **Marcel Sarthou**: L'explication française. Livre du Professeur. (F. Nathan.)
- *19. **J. Vianey**: L'explicateur française. (Hatier.)
- *19. **J. Vianey**: L'explication française. (Hatier.)
20. **V. la revue Les Humanités**. (Hatier.)

Leçons de Choses.

Vocabulaire.

- *1. **Bocquet-Perrotin**: Le vocabulaire sensoriel. (A. Colin.)
- *2. **E. Breuil**: Leçons illustrées de français. 5 degrés, 5 vol. Admirable ouvrage et admirablement illustré.
3. **G. Bruno**: Le tour de la France, livre du Maître. (Belin.)
4. **Brunot et Bony**: Méthode de langue française. 3 vol., livre du Maître. (A. Colin.)
5. **P. Dessagnes**: Le français. Méthode intuitive et directe. (Masson.)
6. **Galandy et Balaïgnac**: Vocabulaire analogique, 2 vol., livres du Maître, embrassant tous les degrés. (Delagrave.)
- *7. **R. Kron**: Le petit Parisien. Lectures et conversations françaises. (Bielefeld, Freiburg i. B.)
- *8. **E. de Gal**: Ne dites pas . . . Mais dites. Barbarismes, Solécismes, Locutions vicieuses.
8bis. **Desfeuilles et Le Gal**: Echt französisch sprechen! (Delagrave.)
- *9. **A. Pinloche**: Vocabulaire par l'image. (Larousse.)
9bis. **E. Martin**: Locutions et proverbes. Origine et Explication. (Delagrave.)
10. **Schweitzer et Simonnot**: Méthode directe pour l'ens. de la langue française. 2 vol. (A. Colin.)
- *11. **G. Stier**: Causeries françaises. (O. Schulze, Cöthen.)
12. **S. Snès**: Exercices pratiques sur les gallicismes. (Le Soudier.)
13. **Ploetz**: Vocabulaire systématique et guide de la Conversation française. (F. A. Herbig, Berlin.)
14. **Particularités** de la langue française. (Ed. Nilsson.)

Prononciation et Diction.

- *1. **Jean Blaize**: L'art de dire. (A. Colin.)
- *2. **Jean Blaize**: Récits à dire et comment les dire. (A. Colin.)
3. **Chomé et Rigot**: La prononciation française. (Vanderlinden, Bruxelles.)
4. **L. Clédât**: Manuel de phonétique et de morphologie. (Hachette.)
5. **Goemans et Grégoire**: Petit traité de prononciation française. (Ed. Champion.)
6. **Harvé**: Parlons bien. (Lebègue, Bruxelles.)
- *7. **G. Le Roy**: Grammaire de la diction française. (Delaplane.)
- *8. **G. Le Roy**: La diction française par les textes. (Delaplane.)
- *9. **Ph. Martinon**: Comment on prononce le français. (Larousse.)
10. **Michaelis-Passy**: Dictionnaire phonétique de la langue française. (Le Soudier.)
- *11. **Paul Passy**: Les sons du français. (Firmin-Didot.)
12. **Rosset**: Exercices pratiques d'articulation et de diction. (Grenoble.)

13. **Rousselot-Laclotte:** Précis de prononciation française. (Paris.)
14. **A. Zünd-Burguet:** Méthode pratique, physiologique et comparée de prononciation française. (Elwert, Marburg.)
15. **A. Zünd-Burguet:** Exercices pratiques et méthodiques de prononciation française. (Elwert, Marburg.)
16. **Grammont:** Traité pratique de prononciation française. (Delagrave.)

M. Esch.

Die Arbeitsschule.

Die offizielle höhere Schule hat es bisher dem Primärunterricht überlassen, die Idee der Selbsttätigkeit, der école active in die Praxis überzuführen. Während Kerschensteiner, Gaudig, Seinig und andere führende Pädagogen es durchgesetzt haben, daß die Schulen der größeren Städte in Deutschland und oft sogar die einfachen Landschulen nach dem Prinzip des Arbeitsunterrichtes ausgebaut sind, während die Methode Decroly seit einigen Jahren offiziell in den Schulen der Stadt Brüssel eingeführt worden ist, während die Schulverwaltungen von Genf und Wien in ihren neuen Reglementen den Werkunterricht und den Arbeitsunterricht obligatorisch gemacht haben, während die Montessori-Methode ihren offiziellen Eingang in vereinzelte Primärschulen gefunden hat, während sogar in Italien die Neuordnung des Schulwesens dem neuen pädagogischen Prinzip des Arbeitsunterrichtes einen weiten Spielraum läßt, herrscht allenthalben im mittleren oder höheren Unterricht eine vollständige Indifferenz gegen die Forderungen der modernen Pädagogik.

Und doch fehlt es gerade der klassischen Bildungsanstalt, welche auf die Universitätsstudien vorbereitet, nicht an Vorbildern für eine zeitgemäßere Umgestaltung ihres Unterrichts. Von Abbotsholme und Bedales über die Landerziehungsheime von Lietz und die Ecole des Roches von Demolins bis zu den Freien Schulgemeinden von Wyneken und Geheeb, den Gemeinschaftsschulen in Hamburg und den Versuchen des Bundes für entschiedene Schulreform, sowie den Daltonschulen in Amerika und der radikalen Reform von O'Neill erleben wir auf dem Gebiet des mittleren Unterrichts die mannigfaltigsten Versuche, über die Lernschule der Vergangenheit hinweg zu kommen, an Stelle der mehr rezeptiven Gedächtnisleistung die möglichst selbständige Arbeit des Schülers zu setzen.

Der Grund der Ablehnung oder der Indifferenz ist zum Teil darin zu suchen, daß die höhere Schule auch in ihrer bestehenden Form die selbsttätige Arbeit ihrer Zöglinge nicht ganz vernachlässigt hat und darum weniger das Bedürfnis einer radikalen Umstellung empfindet.

Aber anderseits liegt der Grund gewiß auch in einer Art vornehmer Mißachtung der pädagogischen Technik, die in gewissen Kreisen der höheren Schule zu einer Tradition geworden ist und die einen lebendigen Kontakt mit den großen Strömungen der modernen Erziehungskunst verhindert.

Darum ist es mit Freuden zu begrüßen, daß das Internationale Büro der Verbände von Mittelschulprofessoren die Frage aufgegriffen hat und nach einer gründlichen Besprechung auf dem Kongreß in Belgrad (August 1925), auf Grund der Anregungen des bekannten Vorkämpfers für die Ecole active, Ad. Ferrière, den Wunsch äußerte, daß das Prinzip des Arbeitsunterrichts auf allen Stufen der höheren Schule konsequent zur Anwendung komme.

Das kann den Anfang einer neuen Ära für das alte Gymnasium bedeuten.

Denn in den Falten seiner feierlichen Gewandung birgt es manchen schädlichen Kram unnützer Belastung des Gedächtnisses oder öder, mechanischer Lernkunst. In Programm und Methode bedürfte die ehrwürdige Toga einer gründlichen Säuberung und Lüftung, um sie den Erfordernissen unserer rationell organisierenden Zeit anzupassen.

Um den Gegensatz zwischen Lernschule und Arbeitsschule an einem Beispiel zu erläutern:

Vor Jahren — wir nehmen an, daß diese Praxis der Vergangenheit angehört, — half der Geometrielehrer seinen Schülern über die Schwierigkeiten des von vielen gefürchteten Faches hinweg, indem er jedes Theorem zuerst selbst an der Tafel erklärte und vorbereitete, dann für die folgende Stunde zu Hause wiederholen und erneut an der Tafel durch einen Schüler ausführen ließ, worauf noch trimestrielle Wiederholungen das Gelernte im Gedächtnis befestigten. Damit wurde nun zwar erreicht, daß bei den Schlußprüfungen nur wenige Schüler die behandelten Theoreme nicht im Gedächtnis besaßen, aber der ganze Unterricht hatte nur in bescheidenem Maße die Selbsttätigkeit und das Denken des Schülers gefördert. Gerade der Unterricht, der die Grundlage für sein logisches Urteil bilden sollte, hatte in erster Linie nur sein Gedächtnis geübt. Nach dem Prinzip des Arbeitsunterrichts hingegen hätte jedes neue Theorem zuerst als Aufgabe der Klasse gestellt werden müssen. Durch eigene Findigkeit und auf Grund der schon bewiesenen Lehrsätze müßten dann die Schüler den Weg entdecken, die gestellte Aufgabe zu lösen. Ein durch eigenes Nachdenken aufgefundenes Argument hat mehr Wert für die intellektuelle Ausbildung eines Schülers als hundert auswendig gelernte Beweisführungen. Die Kunst des Lehrers besteht darin, die Versuche zu eigener Arbeit zu lenken und besondere Schwierigkeiten aus dem Wege zu räumen.

Was für die Mathematik gilt, ist mutatis mutandis für alle Fächer wahr, in denen es nicht ausschließlich auf die gedächtnismäßige Aneig-

nung von Formen ankommt. Für die elementare Einprägung von Wörtern und Formeln mag der mechanische Drill der Lernschule am Platze sein — und sogar da wird die moderne Pädagogik nützliche Milderungen eintreten lassen — aber in allen andern Fällen, und das heißt faktisch in den meisten Fächern der höheren Schule, muß das Prinzip der selbständigen Arbeitsleistung des Schülers stärker als bisher zur Anwendung kommen, ja es ist als Ideal anzustreben, daß es den ganzen Unterricht durchdringt und befruchtet.

Die Schule der Gegenwart hat nämlich nicht mehr den Zweck, urteilslose Gelehrten oder passive Untertanen eines absolutistisch regierten Staates heranzuziehen, sondern sie hat die höhere Aufgabe, selbständig und richtig denkende Bürger eines demokratisch freien Volkes auszubilden, die in gemeinsamer Zusammenarbeit das Wohl des Ganzen und ihr eigenes Glück fördern.

Die Technik der Arbeitsschule ist heute für die meisten Fächer nicht nur des Primärunterrichts sondern auch der höheren Schule so weit ausgebildet, daß sie ohne größere Schwierigkeit erworben und angewandt werden kann. An dem einzelnen Fachlehrer ist es, die allgemeinen Ideen der Ecole active und die besonderen Anregungen, die in den Büchern und Zeitschriften der neuen Bewegung reichlich enthalten sind, für seine speziellen Zwecke zu verwerten und auf Grund seiner persönlichen Erfahrung das Brauchbare aus den fremden Versuchen herauszugreifen, um seinen eigenen Unterricht, gemäß den Forderungen der neuzeitlichen Pädagogik, interessant und fruchtbar zu gestalten.

Die Zeit ist vorüber, wo man mit Hilfe einer mech-nisch starren Methodik ein tüchtiger Lehrer sein konnte. In der Lernschule genügte es allerdings, den überlieferten Drill mit Geschick und Energie zum Einpauken des Wissensstoffes zu verwerten, aber die moderne Jugend und die moderne Zeit verlangen eine höhere Einstellung. Gewiß gibt es viele Wege, um den Geist der Schüler sich selbsttätig und selbständig entwickeln zu lassen, und in der persönlichen Auswahl oder Ausbildung einer geeigneten Unterrichtsmethode herrscht größere Freiheit als je, aber wer sich nicht mit dem Geist der modernen Arbeitsschule in ihren verschiedensten Formen vertraut gemacht hat, wer nicht wenigstens in seinem Spezialfach die entsprechenden methodischen Anregungen auf sich wirken läßt, der wird nie ein Lehrer im vollen Sinne des Wortes sein.

N. Braunshausen.

Une classe de français en 1^{re}.

La volte-face de Jean de Miremont

dans

»Le Repas du Lion«.

(Les élèves avaient à lire le 3^e acte du *Repas du Lion* et à résumer par écrit la grande 4^e scène, sur laquelle pivote toute la pièce. Ils avaient à démêler la suite des idées dans le fameux discours que Jean de Miremont, le champion chrétien de la classe ouvrière, l'apôtre de la charité évangélique, avait promis aux délégués du syndicat socialiste de venir prononcer devant les ouvriers de l'usine dirigée par son beau-frère. Pour ce qui est des réponses aux questions qui vont suivre, il va sans dire que je les ai ordonnées et complétées. Beaucoup de ces réponses doivent être données par le professeur lui-même, la question n'étant bien souvent, surtout dans les classes supérieures, qu'un moyen d'éveiller et de tenir en haleine la curiosité des élèves. Il n'y a jamais eu, en effet, qu'une seule pédagogie efficace, et elle peut se résumer en ce mot d'A. France: «éveiller la curiosité des élèves et la satisfaire ensuite.»)

A quel coup de théâtre assistons-nous dans la 4^e scène du 3^e acte?

Nous assistons au soudain revirement de Jean de Miremont. Lorsque les délégués, qui étaient venus écouter à Paris le discours prononcé par le grand agitateur populaire à l'assemblée générale des Cercles catholiques, avaient demandé à Jean de venir répéter à l'usine de Miremont l'allocution qu'ils venaient d'applaudir, celui-ci avait bien fait quelques réserves. Il ne s'était pas engagé à répéter mot pour mot sa conférence de Paris. Il se pourrait, avait-il dit, que dans son âpre poursuite de la vérité il fit des découvertes qui imprimeraient à sa pensée une orientation nouvelle. En tout cas, les intérêts qui le liaient à son beau-frère, dont il était l'associé, ne l'empêcheraient pas de parler suivant ses convictions. Mais les ouvriers de Miremont ne pouvaient pas s'attendre que cette évolution aboutît à une véritable volte-face. Au lieu de dénoncer, comme il l'avait fait à Paris, les injustices du régime capitaliste, au lieu d'encourager les travailleurs dans leurs légitimes revendications et de les exciter contre les «exploiteurs», il les humilie et les rudoie sans nul ménagement, exalte avec emphase les chefs d'industrie et fait l'apologie du patron.

Faites-nous saisir, dans toute sa gravité, l'opposition entre les opinions défendues par Jean de Miremont au commencement du 2^e acte et celles qu'il expose devant les ouvriers au 3^e acte.

Pour pacifier les conflits entre les ouvriers et les patrons et pour soulager le sort des déshérités auxquels il a juré de se dévouer, Jean avait prêché aux riches la pratique de la charité et de la fraternité chrétienne. La source de toutes les misères sociales, il l'avait vue dans l'individualisme à outrance, dans l'égoïsme sans frein qui fait que l'industriel vit dans une fièvre d'émulation féroce et qu'il se sert de l'ouvrier «comme du charbon que l'on jette sous la chaudière». Et voici que cet apôtre social érige soudain en vertu, en devoir impérieux cet égoïsme qu'il s'était tant acharné à dénoncer et à flétrir comme un ferment de discorde civile. Si l'humanité avance et si le sort des petits et des humbles s'améliore de jour en jour, c'est que l'égoïsme bienfaisant des hommes supérieurs, des chefs de travail ouvre sans cesse des voies nouvelles à l'activité humaine: telle est aujourd'hui sa conviction.

Ce n'est pas la seule différence. Sa philanthropie avait été à base essentiellement religieuse. La religion seule, disait-il, peut dissiper les malentendus qui divisent un peuple, et c'est l'Eglise qui doit servir d'intermédiaire entre les classes «privilegiées par la volonté du Tout-puissant» et l'immense troupeau de ceux dont Dieu a voulu l'infériorité en attendant qu'ils soient dédommagés de leurs épreuves dans un monde meilleur. Cette conception, il la répudie aujourd'hui. La ferveur de sa foi s'est éteinte, et il ne prononcera plus des paroles qui «appartiennent à l'Eglise». Au lieu d'aider les gens à «espérer», il les fera «vivre».

Il va sans dire que ce qui a changé également du tout au tout, c'est la conception qu'il s'est faite de la valeur de la collaboration ouvrière dans la production industrielle. Les économistes s'accordent à voir dans cette production le résultat de l'œuvre commune du patron et des ouvriers. D'après certains socialistes il n'y a de valeur que dans la main d'œuvre. Jean de Miremont, à vrai dire, n'a jamais été inféodé au socialisme. Il était tout au plus «socialiste chrétien». (Dans la préface du *Repas du Lion* François de Curel rapporte l'opinion d'un critique qui lui reproche de s'être arrêté à mi-chemin et d'avoir pris pour modèle de son héros le comte de Mun au lieu de Jean Jaurès. Jean Jaurès se transformant soudain en un apologiste forcené du patronat! L'effet de contraste, certes, eût été plus stupéfiant encore, mais il eût été obtenu par une inadmissible invraisemblance psychologique. En jurant, devant le cadavre de l'ouvrier dont il avait causé la mort par une coupable imprudence, de se dévouer au prolétariat, l'adolescent qu'était alors Jean de Miremont ne pouvait tout de même pas se libérer de l'empreinte indélébile dont l'avait marqué une éducation aristocratique et religieuse.) Mais une fois cette réserve faite, il faut reconnaître que pendant les années de son apostolat philanthropique Jean n'est guère porté à s'exagérer la part qui revient à la collaboration patronale dans la production industrielle. Bien au contraire! Les patrons, quoiqu'il soit lui-même un bénéficiaire du régime dont il flétrit les iniquités, il aime à les présenter

soit comme des anonymes qui ont «versé de l'argent à un guichet», soit comme des exploiters dont l'autorité n'est fondée ni sur le talent ni sur l'habileté professionnelle. Dans son discours du 3e acte, au contraire, les rapports sont complètement renversés. Ce n'est pas la foule qui crée, dit-il, c'est «un homme à lui seul plus énergique et plus intelligent que l'ensemble des autres». Cet homme, c'est le chef d'industrie. Au cours d'une promenade à travers la nouvelle aciérie, l'orateur a vu des milliers de travailleurs haleter sur des coulées de métal, s'acharner contre des blocs de minerai, ramper sous la panse huileuse des machines. Mais il déclare que toutes ces haleines gémissantes, ces regards sans joie, ces peaux noires ne lui ont pas donné l'idée d'un labeur aussi âpre, aussi désespéré que celui du chef, sur lequel préoccupations, responsabilités, tout vient fondre et qui suffit à tout.

Par quelle allégorie Jean de Miremont traduit-il sa nouvelle conception du rôle social du patron?

Par l'allégorie du repas du lion. Les prolétaires y sont comparés à des chacals qui, trop faibles pour attaquer le buffle, trop lents pour atteindre les gazelles, mourraient de faim dans le désert, s'ils ne s'avisent de suivre le lion, lorsqu'il quitte son repaire pour se mettre en chasse et pour abattre sa proie. Les chacals attendent que le lion ait le ventre plein. Puis ils se rassasient des débris de ses ripailles. Plus le lion est féroce et âpre à la curée, plus les chacals auront à s'en féliciter, car plus ils auront de dépouilles à se partager.

En quoi cet apologue est-il caractéristique de la manière de Fr. de Curel?

L'originalité caractéristique de Curel, c'est précisément le don étonnant qu'il a de rendre, grâce aux prestiges de l'expression, l'idée pathétique et vivante; c'est la faculté merveilleuse de présenter un problème abstrait d'une façon saisissante, avec des images inattendues et neuves. Ces images, il aime parfois à les prolonger et à leur donner l'ampleur de l'allégorie. L'allégorie a le grand avantage de rendre double l'impression des idées sur l'esprit, en leur donnant à la fois une force physique et une force intellectuelle. Ces images prestigieusement développées abondent dans l'œuvre de Curel, et il n'y a pas une seule de ses pièces où les conflits tragiques de la conscience humaine auxquels il aime à mêler ses héros ne se traduisent et ne se résument en une allégorie aussi émouvante que celle du repas du lion.

Comme notre auteur dramatique est un chasseur passionné et qu'il aime à promener ses rêveries solitaires au milieu des forêts de Lorraine, peuplées de cerfs et de sangliers, il n'est pas étonnant que la plupart de ses images et de ses symboles soient empruntés à la faune et à la flore. Une des plus belles et des plus souvent citées, c'est celle qui dans *la*

Nouvelle Idole symbolise la mystérieuse et irrésistible attirance qu'exerce la vérité sur toutes les nobles âmes. Les savants dont le cerveau est douloureusement tendu vers la conquête de la vérité, sont comparés aux nénuphars blancs que le héros de Curel avait observés dans l'étang de son parc à une époque où la fonte des neiges avait tenu le niveau d'eau particulièrement élevé. Pour arriver à percer et à s'épanouir au soleil, les petits boutons, pareils à de petites têtes au bout de longs cous tendus, oh! mais tendus à se rompre, s'évertuaient à monter. Les tiges s'allongeaient, mais s'effilaient en même temps. Le savant assiste avec émotion à la lutte héroïque. Il eut la satisfaction, avant son départ, de voir les belles fleurs de cire s'étaler sur l'eau: le soleil avait triomphé.

L'auteur partage-t-il les idées de son héros et peut-on dire qu'il soutienne dans sa pièce une thèse sociale?

On sent que François de Curel, qui a beaucoup vécu chez des industriels lorrains et qui a partagé leurs préoccupations, se passionne pour un problème qui ne fut jamais autant d'actualité que de nos jours: celui des rapports entre ouvriers et patrons et des conflits nés du travail. Mais lorsqu'il prête à ses personnages des idées ou des théories contradictoires sur ce grave problème, il ne cherche nullement à nous gagner à telle doctrine ou à nous déchaîner contre telle autre. Soucieux de faire rentrer le conflit des principes dans le conflit des passions, il s'impose à l'égard de ses personnages — que ce soit le maître de forges Boussard, l'apôtre social Jean de Miremont, l'ouvrier gréviculteur Robert ou l'humble curé de campagne — un désintéressement absolu. Il ne partage en aucune façon le prosélytisme de Dumas fils, qui fait servir toutes ses ressources théâtrales à la démonstration d'une des trois ou quatre vérités fondamentales dont se compose son projet de réformes sociales, et pour lequel l'essentiel est de bien délimiter les débats et de mettre vigoureusement en saillie les conclusions qui s'en dégagent. A aucun moment et dans aucune de ses pièces,¹⁾ François de Curel ne songe à faire du cas exceptionnellement curieux qu'il a imaginé, un argument sans réplique, une sorte de béliet de combat qu'il manierait avec une infaillible précision. La pièce se termine d'ailleurs par un grand point d'interrogation, et dans sa préface l'auteur déclare expressément que «le *Repas du lion*, qui a posé tant de problèmes, n'en a résolu aucun.»

¹⁾ A propos d'un compte-rendu que j'avais fait lors la représentation de la *Nouvelle Idole* au Théâtre municipal de Luxembourg, M. de Curel m'écrivit, en date du 10 mars 1922, une lettre dont j'extraits le passage suivant: „J'ai lu votre article avec beaucoup d'intérêt et suis heureux que vous ayez senti combien peu il s'agit d'une pièce à thèse. D'ailleurs le reproche que l'on me fait de ne jamais conclure, écarte l'idée de thèse dans l'ensemble de mon œuvre. Et comment conclure lorsque l'on expose les réactions de l'homme moderne aux grands problèmes qui depuis des siècles se posent devant l'humanité?“

Est-ce à dire qu'il soit impossible de surprendre les préférences intimes de l'auteur au cours des controverses et des discussions qui mettent aux prises les protagonistes de la pièce? Fr. de Curel raconte qu'un soir, au Théâtre Antoine où le *Repas du Lion* fut donné, il y aura bientôt trente ans, sous sa première forme, il était monté à l'amphithéâtre pour écouter la pièce en compagnie des gens peu fortunés qui fréquentent ces régions élevées et suivre de près les réactions que provoquaient les théories émises devant eux. A la sortie il descendit les escaliers devant deux hommes à tournure d'ouvriers. «C'est rudement tapé, c'te pièce-là...» disait l'un d'eux. Le compagnon répondit: «Oui, y a pas à dire, c'est tapé e! c'est juste!... Mais on voit tout de même bien que c'est un riche qui l'a faite.» L'instinct populaire ne s'est pas trompé. La pièce, dans son ensemble, reflète une conception aristocratique de la vie.

Certaines idées d'ailleurs semblent être particulièrement chères à l'auteur. La justification de l'égoïsme des hommes supérieurs qui créent et entretiennent la vie autour d'eux rien qu'en développant leur force, n'est contredite par personne, et pourtant elle revient comme un leitmotiv dans tous les débats. Il en est de même de la théorie qui fait de la philanthropie et de l'apostolat social un moyen comme les autres de dépasser autrui.

Dans l'ancienne version du *Repas du Lion*, l'auteur avait fait dire à Jean que les grands hommes concentraient dans leurs esprits les trésors amassés par la foule et que c'est elle qu'on admire en eux. Or, dans la préface de la nouvelle version, notre dramaturge déclare qu'il lui avait fait dire une sottise. Il faut donc admettre que c'est l'opinion de l'auteur qui se reflète dans la maxime destinée, dans le discours de Jean, à remplacer cette opinion erronée. «Chaque fois,» dit Jean, «que l'humanité avance d'une ligne, c'est qu'un isolé éclaire sa route.» On ne saurait être plus individualiste. Il est certain que Fr. de Curel compte plus sur la spontanéité individuelle que sur l'initiative sociale. Il y a une question qui est à la base de toute la science économique, c'est celle de savoir d'où sort la richesse. Ici encore Jean semble bien être le porte-parole de l'auteur, lorsqu'il soutient que la richesse naît du désir et qu'avec ses appétits l'ouvrier produit plus de richesse qu'avec ses bras.

Rien ne permet de croire, cependant, que l'auteur prenne à son compte la thèse violemment audacieuse renfermée dans le fameux apologue du «Repas du lion», thèse qui fait du capitaliste l'unique pourvoyeur de l'espèce humaine et assimile les ouvriers à des chacals trop heureux de manger les restes du lion. L'auteur, d'abord, prend soin de faire réfuter cette thèse furieusement paradoxale par un des délégués ouvriers. Il ne faut pas oublier, ensuite, qu'au moment où il se laisse aller à l'injurieuse comparaison qui fera éclater la grève et causera la mort de Boussard, il ne se gouvernait plus. Il avait été provoqué lui-

même par Robert qui, dans une interruption, avait comparé les capitalistes à des porcs à l'engrais, des «porcs si gras que les rats leur grignotent le lard sur le dos sans même les chatouiller.»

En quoi l'allégorie du «repas du lion» est-elle manifestement fausse, aussi fausse que celle du «porc à l'engrais»?

La comparaison employée par Jean de Miremont pour faire saisir aux ouvriers les rapports économiques et sociaux du patron et des ouvriers, ne répond aucunement à la réalité. Elle s'explique uniquement par l'état d'excitation violente où se trouve l'orateur et par le besoin de répondre du tac au tac au défi que renfermait une comparaison tout aussi injuste employée par un interrupteur. L'image si brillamment développée par Jean de Miremont est inexacte à deux points de vue :

a) Les chacals n'aident pas le lion à terrasser sa proie, tandis que les ouvriers contribuent activement et par un travail souvent pénible et périlleux à la production de la richesse industrielle. C'est ce que Fr. de Curel fait dire à Robert. «Assimiler l'ouvrier dont le labeur fait la fortune du patron», dit-il, «au chacal qui se gave d'une charogne dédaignée par le lion, c'est un peu fort!»

b) Que beaucoup de capitalistes, par l'énergie et l'intelligence qu'ils mettent à créer des usines, à procurer du travail à des milliers d'ouvriers et à faire jaillir des sources nourricières dans une contrée vouée à la misère et à la famine, méritent d'être comparés au lion qui grâce à sa puissance de sa griffe et au prix d'une lutte furieuse réussit à abattre le buffle ou la gazelle, d'accord! Mais cette comparaison flatteuse s'applique-t-elle aussi à ceux qui se contentent d'acheter des actions ou à ceux qui, au lieu de faire preuve d'esprit d'initiative et d'innovation, au lieu d'assumer des responsabilités et d'affronter les aléas d'une entreprise, se contentent de garder des situations acquises et se complaisent dans une somnolente immobilité et un misonéisme timoré?

Connaissez-vous, dans la littérature dramatique que vous avez étudiée en classe, des morceaux d'éloquence qui de toute évidence n'étaient pour l'auteur qu'une occasion d'exposer ses propres idées et de les faire partager par le public?

1. Le discours du docteur Stockmann dans *l'Ennemi du Peuple*. Affranchir les âmes du poids des préjugés et des mensonges, dénoncer les louches compromis qui sont à la base de notre vie sociale et pousser les individus à revendiquer la plénitude de leurs droits: telle est la tâche que s'est assignée H. Ibsen. Or, qu'arrive-t-il dans *l'Ennemi du Peuple*? Dans le grand meeting organisé par le docteur Stockmann — on sait qu'il voulait débarrasser sa ville natale du foyer d'infection qu'il avait découvert dans les eaux de la station thermale — le maire avait

fait adopter une motion qui interdit à l'orateur de parler des bains, sous prétexte que cette prétendue découverte ne pouvait tendre qu'à ruiner la ville. Dans un superbe mouvement d'indignation, le docteur Stockmann élargit alors la question à l'infini, et derrière le symbole matériel d'un établissement de bains bâti sur un borbier, il fait surgir l'image même de la société contaminée par les miasmes pestilentiels que dégage le règne d'une plèbe esclave et bornée. Ce qu'il prêche à cette foule qui le couvre de huées, c'est l'évangile ibsénien de l'émancipation individuelle. L'auteur, à n'en pas douter, s'est substitué à son personnage, et le docteur Stockmann est devenu le porte-parole d'Ibsen. La grande révélation qu'il a promis de faire à ses concitoyens, dit-il, a une portée autrement considérable que la découverte des microbes qui empoisonnent les bains. Les tribulations qu'il a traversées lui ont appris que toutes les sources de notre vie intellectuelle sont empoisonnées. La peste qui corrompt la vie sociale, le pire ennemi de la liberté et de la vérité, c'est la «majorité compacte», la majorité docile et routinière qui s'arroge le droit de faire la loi et d'opprimer les esprits affranchis de la minorité intellectuelle.

2. *Le monologue de Figaro.* On sait que Beaumarchais est lui-même l'original authentique de ce polisson intrigant et tapageur qui remplit le *Barbier de Séville* et le *Mariage de Figaro* de la fièvre de son activité, du cliquetis de ses répliques et de l'éclat de ses tirades. Si ce valet fertile en ressources a connu tous les métiers, s'il a été gazetier, poète, auteur sifflé, brasseur d'affaires, c'est que Beaumarchais lui a soufflé son audace, sa fièvre, son esprit aventurier. Mais ce qui prouve qu'il lui a prêté également ses idées, ses rancunes, ses instincts de révolte et qu'il a voulu faire de lui le porte-voix de tous les mécontents, l'organe éloquent de toutes les revendications de l'opinion publique à la fin du 18^e siècle, le défenseur de la liberté contre le despotisme, de l'égalité contre les privilèges, c'est le fameux monologue qu'il lui fait prononcer au Ve acte du *Mariage de Figaro*: «Parce que vous êtes un grand seigneur. . .» Ce monologue ne sert de rien à la pièce. C'est un véritable hors d'œuvre qui de nos jours ne produit plus guère d'effet. Mais en 1784, quelques années avant la Révolution, il déclencha un délire général. Il contribua, a-t-on dit, à hâter la chute de l'ancien régime. C'est que ce coquin de Figaro, au rebours de toute vraisemblance psychologique, s'est transfiguré soudain. Oubliant qu'il est engagé dans l'intrigue d'une pièce de théâtre, il s'adresse soudain au public et lâche ses épigrammes meurtrières contre les privilèges et les privilégiés. Du récit de sa vie et des injustices dont il a été la victime il fait une formidable machine de guerre contre tout l'ordre établi.

Si le discours de Jean de Miremont ne reflète pas les idées de l'auteur, où réside donc son véritable intérêt?

L'intérêt que nous inspire le discours prononcé par Jean de Miremont devant les ouvriers de l'usine de son beau-frère est exclusivement d'ordre psychologique. Il nous révèle la nouvelle et surprenante étape d'une évolution morale à laquelle l'auteur a voulu nous faire assister. Quelles que soient les idées que François de Curel prête à ses personnages, quels que soient les débats moraux et sociaux qu'il mêle à leurs conflits, ses pièces sont toujours des études absolument désintéressées de psychologie. Tout comme *l'Envers d'une Sainte* ou la *Nouvelle Idole*, le *Repas du Lion* est essentiellement une histoire d'âme, l'histoire d'une âme inquiète et grande qui s'est trompée de vocation et qui, s'apercevant que l'apostolat social qu'elle a assumé par devoir est en contradiction avec sa nature intime, se résout à jeter le masque et à reprendre son indépendance. « Mon intention, en créant le personnage de Jean — dit l'auteur dans sa préface — était d'accompagner, dans son pèlerinage à travers la vie, un homme qui porte, comme une meule attachée à son cou, l'écrasant fardeau d'un vœu contraire à ses inclinations. » Appliquons-nous donc à détacher la pensée des problèmes singulièrement graves qui sont discutés dans la grande scène du 3e acte et qui semblent prendre la première place, pour ne nous attacher qu'au véritable drame, celui qui se joue dans le cœur et dans la conscience de Jean. C'est la phase décisive d'une lutte intérieure qui le met aux prises avec lui-même et qui se termine par la complète volte-face d'une âme avant tout sincère, s'interdisant de se tromper elle-même et de tromper les autres dès l'instant qu'elle a découvert ou croit avoir découvert la vérité.

Si le véritable drame se joue dans le cœur de Jean et si la pièce n'est tout entière qu'une histoire d'âme, pourquoi l'action s'enchevêtre-t-elle de tant de controverses philosophiques et de tournois oratoires?

On ne saurait être surpris de rencontrer des débats émouvants sur les plus graves problèmes sociaux dans une pièce qui a pour héros un orateur populaire, un apôtre social. Tous les héros de Fr. de Curel sont d'ailleurs des natures d'élite, des esprits supérieurs. Détachés du servile instrument qui leur donne le pain, ces êtres exceptionnels se passionnent pour les nobles débats de la conscience moderne et, dans les orages qu'ils traversent, font d'instinct le geste qui interroge le ciel, l'avenir et la destinée. Quoi d'étonnant que leurs émotions se traduisent en raisonnements?

Mais la véritable raison de cette secrète préférence pour les discussions d'idées doit être cherchée ailleurs. L'explication, F. de Curel l'a fournie dans une scène de la *Comédie du génie*. Daguinet, l'écrivain dramatique, qui ressemble à l'auteur de la pièce comme un frère, explique à son fils son esthétique théâtrale. « Comment! » lui dit son fils, « les idées elles-mêmes ne t'intéressent pas? » — « Beaucoup moins, » répondit-il, « que les orages qu'elles suscitent dans les âmes. J'aime bien

les idées pour leur puissance incendiaire. Elles sont avec l'amour les meilleures allumeuses de passions.»

Fr. de Curel est persuadé, comme il le fait dire à son héros de la *Comédie du Génie*, qu'à la flamme de ces grands débats de la pensée les visages des hommes s'éclairent et qu'à sa chaleur les êtres les plus mystérieux s'amollissent et livrent leur secret. Ceux qui nient d'ailleurs l'influence des idées sur les mœurs et les actes et qui prétendent que les trompettes n'ont jamais gagné de batailles, que les hommes sont menés par des passions et non par des idées abstraites, oublient que les idées donnant à nos appétits ou à nos désirs encore indistincts et confus la conscience d'eux-mêmes et contribuent ainsi à les transformer en actes. Et puis agir sous la poussée de l'instinct, n'est-ce pas agir souvent sous l'impulsion des idées que les siècles ont capitalisées en nous et qui sont devenues le plus intime de notre substance?

La nouvelle attitude de Jean est-elle l'effet d'une véritable volte-face, d'une métamorphose radicale, d'une sorte de démission donnée à lui-même?

Non, c'est tout le contraire. Ce que nous avons appelé improprement «volte-face» est en réalité un «ressaisissement», le ressaisissement lucide, impitoyable d'un homme résolu à s'arracher au mensonge de son rôle d'emprunt, de sa vocation artificielle. Jean ne renonce pas à ses penchants intimes, il n'abdique pas sa personnalité. Bien au contraire! Ce qu'il répudie, c'est le masque qu'il s'était attaché et qui nous donnait le change sur sa véritable physionomie. Fidèle au serment qu'il avait fait devant le cadavre de sa victime, il avait simulé les élans d'un Saint Vincent de Paul, la ferveur mystique d'une petite sœur des pauvres. Fini maintenant, cet apostolat de cabotin! Dorénavant il cessera de jouer un rôle contradictoire à son tempérament, concevra le devoir d'une façon conforme à ses dispositions natives et retournera à sa première nature.

Il y a dans notre littérature dramatique indigène — si parva licet componere magnis — un exemple d'un ressaisissement analogue. Ce que M. Nicolas Welter s'était proposé dans ses *Fils de l'Ardenne* (Die Söhne des Oeslings), pièce tirée du «Klöppelkrieg», c'était de nous montrer comment un jeune paysan ardennais, Charles Girres, qui avait embrassé avec enthousiasme après ses études humanitaires les idées de la Révolution, sent brusquement se réveiller en lui la semence atavique, jette par-dessus bord les nouvelles doctrines et s'applique à déchaîner contre les libérateurs tant prônés d'autrefois une furieuse et sanglante contre-révolution. «Un féodal redevenu féodal»: c'est la formule où tient toute l'évolution de Jean de Miremont. «Un Ardennais redevenu Ardennais»: c'est celle qui résume l'histoire du héros de M. Welter. A tous deux on pourrait appliquer le vers d'Horace:

Naturam expelles furca, tamen usque recurret.

Quelle était, d'après les indications que nous fournit le premier acte sur le caractère de l'adolescent, la nature intime de Jean?

Le trait le plus apparent du caractère de Jean pendant son adolescence, c'était l'orgueil nobiliaire. Il est impossible de ne pas remarquer que ce qui sommeillait au fond de lui, c'était l'antique féodal, habitué à vivre dans la solitude de son château-fort et à contempler avec une immense satisfaction la tourbe des serfs courbés sur la charrue; c'était le gentilhomme de proie toujours en quête de mouvement et d'aventures; c'était le propriétaire de ces vastes fiefs d'autrefois qui étendaient à l'infini la personnalité de leurs détenteurs; c'était le suzerain jaloux de son autonomie et persuadé qu'il doit sa gloire et sa grandeur à la seule force de son poignet. Cet instinct aristocratique n'était pas seulement l'effet de longues hérédités. Il a été développé chez lui par l'éducation et par la déférence que lui témoignaient les habitants du village et les personnes attachées à son service.

Montrez que tous les traits de caractère que l'auteur nous signale chez l'adolescent, se ramènent en dernière analyse à sa nature aristocratique et son orgueil nobiliaire.

1. La sensibilité délicate et nerveuse qui lui rend insupportable le régime du lycée et qui se manifeste par une humeur sauvage et solitaire, parfois aussi par des accès de rage batailleuse, a toujours été le signe distinctif des organismes affinés par un long croisement d'hérédités aristocratiques.

2. Le point d'honneur et le souci ombrageux qu'il a de sa dignité («Je suis le comte de Miremont, et vous n'avez pas le droit de me toucher!») sont des sentiments essentiellement chevaleresques. Nous en dirons autant de son intrépide courage, de son indomptable énergie et de l'espèce de bravade qu'il met à affronter le danger et à risquer sa vie.

3. La passion de la chasse, qui le possédait, peut être considérée comme un succédané de la fièvre de guerre qui était comme l'âme du régime féodal. La chasse est d'ailleurs l'image de la guerre, à laquelle la noblesse doit son origine. Elle donne en tout cas satisfaction aux mêmes instincts et aux mêmes besoins.

4. S'il aime passionnément et jusqu'au crime les champs et les bois de Miremont, c'est que les aspects de cette nature familière lui renvoient l'image de son propre moi. Au cours des flâneries de son enfance agreste et buissonnière il l'avait peuplée de ses rêves et de ses souvenirs. Elle était devenue la trame forte et durable autour de laquelle s'enlaçaient les épisodes de sa jeunesse. Le moindre changement qu'on y opérerait lui semblait une atteinte à son passé et à sa personnalité. Quant à son amour de la forêt, qui sait si F. de Curel ne se souvenait pas, en lui prêtant cette passion, de la prédilection qu'un héros d'une autre de ses pièces, aristocrate lui aussi, témoigne aux forêts en ces mots: «En moi,» dit le

héros tragique des *Fossiles*, «l'aristocrate adore ces futaies aussi anciennes que nous, dont les rameaux protègent tout un peuple d'arbustes. Ne sommes-nous pas frères des chênes et des hêtres géants? Impossible de me promener parmi eux sans partager leur arrogance. Je plane sur les basses tiges, je prends pour moi toute la lumière, et sème dédaigneusement des faînes et des glands pour les affamés de la lande.»

5. Il n'y a pas jusqu'à la piété exaltée de l'adolescent qui ne se ramène à l'orgueil. S'il rêve du martyr — au point de rosser un de ses camarades qui s'avouait incapable de se laisser supplicier pour sa religion — c'est qu'il avait assisté à une procession magnifique escortant le corps d'un enfant martyr trouvé dans les catacombes et qu'il aurait voulu être le héros d'une fête semblable. L'adoration des foules et la gloire du triomphe, voilà ce qu'il aimait dans le martyr.

6. Et que dire du monstrueux égoïsme qui lui fait inonder, par un caprice de vanité, le puits de sondage établi au milieu de ses propriétés par son futur beau-frère? C'était détruire, «une somme énorme de travail humain et d'un travail dont les fruits ne lui appartenaient pas.» C'est une réflexion faite par Jules Lemaître,¹⁾ qui d'ailleurs profite de l'occasion pour faire à l'abbé Charrier, le conseiller du petit comte, un reproche non dépourvu de fondement. Si l'abbé exhorte l'enfant à faire pénitence, s'il lui dicte pour ainsi dire son serment d'expier, c'est qu'un homme fut tué par la faute de Jean. Mais ce meurtre accidentel, ce n'était pas le plus grand «péché» de Jean. A la vue du cadavre ensanglanté celui-ci jure d'expier le plus impressionnant de ses deux crimes, mais il oublie totalement l'autre, le pire, le forfait d'orgueil, en sorte, dit Lemaître, que par suite de ce malentendu «l'orgueil demeurera en lui, intact et non combattu, et corrompra et rendra vaine son expiation théâtrale et mal informée.»

Peut-on dire qu'au second acte Jean de Miremont, devenu orateur des cercles ouvriers, soit complètement purgé de l'orgueil aristocratique? Qu'est-ce qui vous fait penser le contraire?

L'indomptable orgueil persiste sous les gestes charitables du prétendu socialiste chrétien. Ce qu'il recherche dans l'exercice de son apostolat, ce sont des satisfactions d'artiste, la gloire, les honneurs, tous les enivrements et toutes les délectations de la vanité. Il parle à l'assemblée générale des cercles catholiques en habit et en cravate blanche. Au moment où on le croit emporté par un délire surhumain, il assortit ses mots, calcule ses effets, inventorie la salle avec le sang-froid d'un vieux routier du théâtre et guette l'applaudissement. Ce n'est pas tout. La solu-

¹⁾ Jules Lemaître: *Impressions de Théâtre*. tome X. Son article sur le *Repas de Lion* se rapporte à la première version de la pièce, celle qui fut donnée au Théâtre Antoine en novembre 1897.

tion qu'il a trouvée à la question sociale et qu'il préconise fastueusement, garde une empreinte manifestement aristocratique et seigneuriale, puisqu'elle consiste à créer, comme il dit, de «grandes familles analogues aux anciennes corporations: les classes dirigeantes seraient investies d'une sorte de paternité; les ouvriers, en retour, auraient pour elles des sentiments filiaux.» Même les propos âprement révolutionnaires par lesquels il déchaîne des tonnerres d'applaudissements sont inspirés, dirait-on, par le dédain du grand seigneur pour nos institutions bourgeoises et démocratiques. Il a beau les colorer d'un prétexte religieux, il a beau invoquer des textes sacrés, son cas rappelle étrangement celui d'un héros d'Émile Augier — c'est le marquis d'Auberive dans les *Effrontés* — qui appelle de tous ses vœux la fin d'un régime odieux et pousse à tout bout de champ ce cri du cœur: «Crève donc, société!» Ce qui est caractéristique encore pour Jean de Miremont, c'est l'avidité avec laquelle il boit les paroles de son beau-frère, l'industriel Georges Boussard. C'est que les discours de ce défenseur de l'individualisme forcené caressait en lui un instinct qu'il cherchait à dissimuler.

Quels sont les facteurs qui ont déterminé Jean à renoncer à son apostolat social et à retourner à sa nature léonine?

1. La constatation que la mission qu'il s'est assignée l'entraîne dans une direction opposée à son penchant naturel, fait de lui un cabotin et l'empêche de remplir sa destinée. Ce qui lui ouvre les yeux sur ce que sa vocation a d'artificiel, sur ce que ses élans de charité ont de théâtral et de vain, ce ne sont pas seulement les réflexions ironiques de son beau-frère, mais encore et surtout les cris d'admiration de sa sœur Louise. Que de contradictions! Il se sent «touché par l'esprit moderne» et ses discours respirent une religiosité mystique. Nature rude, autoritaire et ambitieuse, il a voulu se faire spécialiste de la charité. Exercé dès son enfance à faire des plaies, il s'était appliqué à les guérir. Seigneur féodal, surhomme nietzschéen qui devrait faire consister son idéal à mater le troupeau des esclaves, il a épousé les rancœurs et les révoltes du prolétariat et s'est fait tribun populaire.

2. Autre constatation, tout aussi mortifiante: son apostolat devait être une réparation et un sacrifice expiatoire, et il ne lui a rapporté que du profit. Son dévouement à la cause du prolétariat lui a valu, en effet, plus de renommée et de jouissances d'orgueil qu'il n'a apporté de soulagement et de lumière à ceux qu'il prétendait servir. Il expie au milieu des braves et des fanfares. *Felix culpa!* pourrait-il s'écrier, car sa «pénitence» l'a fait monter à l'apogée de la gloire.

3. Il fait une découverte qui est plus significative encore. L'ouvrier qu'il s'accuse d'avoir tué a une fille, Mariette. Il l'a fait élever dans sa maison, et la voici en âge d'être mariée. S'il y a au monde une créature dont il ait voulu sincèrement le bonheur, c'est elle. Or, subissant le pres-

tige qui émane de l'orateur acclamé et idolâtré, elle se déclare amoureuse de lui, amoureuse du meurtrier de son père. A quoi donc a servi son dévouement? A troubler le repos et à condamner à la souffrance celle dont le bonheur avait été la plus constante de ses préoccupations.

4. Un facteur décisif de son évolution, c'est la discussion qu'il a avec Georges sur la question de savoir quelle est la vie la plus utile et le moyen le plus sûr de servir les déshérités de ce monde. Deux arguments surtout, développés éloquemment par son beau-frère font impression sur lui et achèvent son désarroi moral. Ils se résument en ces deux propositions: «Impossible d'aider le prochain sans le dépasser» et «L'égoïsme qui produit est pour les pauvres la meilleure source de bienfaits». Des critiques ont reproché à Fr. de Curel l'in vraisemblance qu'il y avait à faire dépendre l'évolution d'un caractère d'une simple conversation. Les idées, pour pénétrer le cœur d'un homme, a-t-on dit, prennent un chemin plus détourné, plus mystérieux et moins rapide que celui d'une belle controverse philosophique. Ce reproche n'est pas fondé; car les théories de Georges, écoutées avidement par notre héros, lui ont fait prendre conscience de ce qui s'agitait en lui confusément. Visiblement il s'accroche aux arguments de Georges, selon l'expression de Fr. de Curel, comme le naufragé à une bouée de sauvetage. La théorie de son beau-frère sur l'égoïsme bienfaisant contribuait, en tout cas, à le mettre en règle avec sa conscience et à dissiper la crainte de manquer au serment de son enfance.

La lutte qui se livre dans le cœur de Jean, est-elle entièrement terminée au moment où il prend la parole dans le presbytère de Miremont?

La dureté provocante avec laquelle il expose aux ouvriers la théorie aristocratique et patronale, peut nous le faire croire. Son apothéose du patron est blessante à plaisir. Et pourtant cette véhémence même devrait nous donner à réfléchir. Sa sincérité une fois admise, était-il bien nécessaire de rudoyer ainsi et d'irriter son auditoire par le plus inattendu des défis? Jules Lemaître s'étonne que Jean n'ait rien retenu de son christianisme des premiers actes, pas même, dit-il, un peu de pitié, pas même le souci humain de ne pas blesser et chagriner inutilement ces ignorants, pas même un accent de sympathie un peu fraternelle pour ceux qu'il faisait profession d'aimer. «Il est étrange,» ajoute-il, «que le féodal ressuscité ait à ce point dévoré le chrétien et même «l'honnête homme». Car ce gentilhomme manque même, ici, de politesse.»

Mais cette violence que prête l'auteur à son héros, n'est aucunement une maladresse. C'est au contraire un trait de psychologie fort bien imaginé. Cette frénésie de langage provenait de l'effort exaspéré que faisait l'orateur non pas pour convaincre son auditoire, ni pour rendre aux interrupteurs la monnaie de leur pièce, mais pour se convaincre lui-même. Tout en parlant, il continuait à lutter avec sa conscience qui —

Robert le rappellera plus tard à son ancien adversaire — s'obstinait à l'enchaîner aux ouvriers. C'est précisément ce combat intérieur qui donne à cette scène, tout entière remplie par des effusions oratoires, une vie dramatique et intense. Et ainsi s'explique également un fait que Jules Lemaître trouve non moins surprenant. Les arguments invoqués à l'appui de sa thèse par Jean de Miremont sont un écho fidèle des théories que lui avait développées son beau-frère. Lemaître s'étonne qu'un homme qui nous paraissait original, « répète la leçon d'un maître, n'y mêle rien de lui-même, n'y ajoute rien qu'une exagération de disciple. » Mais lorsqu'on admet qu'au moment de prendre la parole, Jean de Miremont avait besoin une dernière fois de se forcer, de se fouetter pour produire en lui l'énergie nécessaire à son héroïque et impitoyable ressaisissement, cette répétition des arguments qui lui avaient paru si décisifs, n'a rien que de naturel.

Citez-moi une maxime de Nietzsche à laquelle le troisième acte du « Repas du Lion » pourrait servir d'illustration et qui pourrait figurer en épigraphe sous le titre de la pièce ?

Deviens celui que tu es.

(Cette maxime, qui pourra donner lieu à d'intéressantes discussions et qui nous incite à mieux remplir notre destinée en nous développant dans le sens de notre nature et en nous dirigeant vers le maximum et l'optimum de ce que nous sommes, sera traitée comme sujet de devoir écrit par les élèves. Le commentaire du *Repas du Lion* leur aura donné de précieuses indications.)

Joseph Hansen.

Le cinquième Congrès International de l'Enseignement Secondaire de Prague.

(27—30 août 1923.)

Notes d'un congressiste.

Ces notes prises au cours des séances du congrès ont été communiquées à l'Association des professeurs dans le courant de l'année 1923. L'assemblée générale ayant décidé que la publication du « Journal » serait suspendue provisoirement, il a été impossible de les porter plus tôt à la connaissance de nos lecteurs. Malgré ce retard, nous avons pensé que ce compte-rendu aussi fidèle que possible pourrait intéresser les hommes du métier qui lisent le « Journal des Professeurs ». Sur notre demande, l'auteur a bien voulu mettre à notre disposition le résumé des débats concernant les deux premiers points de l'ordre du jour. (Note de la rédaction.)

Formation pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire.

M. Chlup (Tchécoslovaquie). La formation pédagogique des professeurs telle qu'elle se pratique de nos jours est loin d'être parfaite. Il faut combattre avant tout cette idée erronée qu'une bonne culture générale et l'instinct pédagogique suffisent pour faire un bon maître. Dans les programmes de l'enseignement secondaire se manifeste un manque absolu de liaison entre les différentes branches. Pour y remédier, il faut que la formation pédagogique des professeurs soit basée sur la connaissance de la philosophie et de la sociologie. Parmi les disciplines philosophiques, celles qui doivent avant tout faire l'objet d'une étude approfondie sont l'éthique et l'histoire des idées morales; l'esthétique et la philosophie des arts. A côté de ces connaissances philosophiques, les futurs professeurs doivent être initiés à la biologie de l'enfance et de l'adolescence et à l'hygiène scolaire. A ce sujet, il suffit cependant de s'en tenir à des généralités et aux résultats des études biologiques. En présence des progrès remarquables réalisés dans le domaine de la psychologie expérimentale par les Binet, les Stern, les Meumann, il est indispensable d'y attirer également l'attention des candidats. Enfin la partie théorique de la formation pédagogique doit englober nécessairement la didactique, la méthodologie et l'étude de l'organisation scolaire. L'enseignement de l'histoire de la pédagogie ne doit pas consister en une sèche énumération de noms et de dates, mais il faudrait en faire plutôt une philosophie de l'histoire de l'éducation. Les aspirants-professeurs devraient avoir à leur disposition un laboratoire bien outillé, une école d'application et une bibliothèque pédagogique.

M. Michalcev (Bulgarie). Avant l'année scolaire 1922—1923 la formation pédagogique des professeurs bulgares se faisait à l'issue des études universitaires. Depuis cette date la pédagogie générale et la méthodologie sont enseignées à l'Université même, et les aspirants-professeurs font leur stage pratique dans un gymnase d'application pendant la quatrième année d'études universitaires.

M. Ferretti (Italie). Les différentes disciplines devraient à l'Université être enseignées historiquement. Il ne suffit pas d'initier les étudiants à la science; il faut leur apprendre avant tout comment les différentes sciences sont nées et comment elles se sont développées. L'étude de l'hygiène, de la pédagogie est utile, certes, mais d'ordre secondaire. L'essentiel c'est de donner aux futurs professeurs l'esprit philosophique.

M. Veitz (Tchécoslovaquie). Dans une classe il n'y a pas deux enfants qui se ressemblent, et pourtant il faut les instruire collectivement. De là l'impérieuse nécessité pour les professeurs de connaître d'abord à fond l'âme des enfants. Sous ce rapport il n'y a aucune différence entre les maîtres de l'enseignement secondaire et ceux de l'enseignement primaire: la formation pédagogique est aussi nécessaire pour les uns que pour les

autres. L'orateur demande que des cours de pédagogie soient organisés à l'Université pour les professeurs, et que ceux-ci soient encouragés par tous les moyens à s'occuper de travaux pédagogiques.

M. Cope (France). Deux thèses extrêmes sont en présence: celle défendue par M. Chlup qui demande une formation pédagogique approfondie pour les aspirants-professeurs et la thèse opposée qui soutient qu'une forte culture générale rend cette préparation superflue. En France les autorités scolaires exigent des candidats-instituteurs une forte préparation pédagogique, théorique et pratique. Quant aux maîtres de l'enseignement secondaire, les mêmes autorités exigent avant tout une culture générale aussi étendue que possible. Un maître qui possède cette culture n'a que faire d'un stage pédagogique. S'il a réellement des aptitudes pour l'enseignement, il se débrouillera bien tout seul. S'il n'en a pas, le stage le plus sérieux n'y changera rien.

M. Petit-Dutaillis (France). L'organisation du stage telle qu'elle existe actuellement en France pour les aspirants-professeurs est insuffisante. Les inspecteurs de l'enseignement secondaire le constatent chaque année au cours de leurs tournées d'inspection. Il est inadmissible qu'un maître ignore les moyens les plus élémentaires de fixer l'attention des élèves. Le stage ne doit cependant pas être trop étendu; une douzaine ou une quinzaine de bonnes leçons suffisent. Il faudrait exiger de chaque professeur qui demande un poste un certificat pédagogique délivré à la suite d'une préparation pédagogique, théorique et pratique.

Mlle Renauld (France). Le stage est aussi nécessaire pour les futurs professeurs que pour les futurs instituteurs. Un grand nombre de professeurs n'ont aucune notion de l'hygiène, de l'amour-propre des élèves, du sentiment de la dignité des enfants. Ils sont dans un état absolument barbare. Beaucoup de jeunes professeurs n'auraient pas eu à lutter à leur début contre des difficultés de toute espèce s'ils avaient pu faire auparavant un stage bien organisé.

M. Fedel (France). J'ai suivi avec le plus vif intérêt les développements de M. Chlup; il ne m'a cependant pas convaincu. La plupart des connaissances pédagogiques recommandées par lui, un professeur digne de ce nom les possède au début de sa carrière. Tous les maîtres cultivés savent que l'organisme des jeunes filles est plus délicat que celui des jeunes garçons, que certains élèves ont une mémoire visuelle, d'autres une mémoire auditive etc. J'ai d'ailleurs constaté que les meilleurs théoriciens pédagogiques sont souvent ceux qui se font le plus «chahuter» par leurs élèves. Je ne partage pas entièrement la thèse extrémiste, mais je suis sceptique.

M. Berthod (France). Un des principes fondamentaux de la pédagogie veut que dans son enseignement le professeur tienne compte de l'indivi-

dualité propre de chaque élève. Principe juste, mais dont l'application est pour ainsi dire irréalisable. Exiger qu'un professeur traite trente, quarante ou même cinquante élèves chacun selon son tempérament, c'est lui demander l'impossible.

M. Emerit (France). Le stage pédagogique des professeurs de l'enseignement secondaire n'est pas une institution inconnue en France. Il existe en fait pour les candidats à l'agrégation, mais il n'a qu'une durée fort restreinte. Avant de se présenter au concours les candidats sont attachés pendant trois semaines à un lycée en qualité de stagiaires. Des cours théoriques de pédagogie sont en outre donnés aux universités.

M. Brun (France). Nos collègues tchécoslovaques demandent que les aspirants-professeurs connaissent à fond la philosophie et en particulier la psychologie. En France les élèves sont initiés à ces disciplines dès le lycée. Je me demande s'il ne faut pas commencer la formation pédagogique des futurs professeurs plus tôt qu'en Bulgarie, au lycée p. ex. Ne serait-il pas possible d'appliquer dès le lycée le système des moniteurs aux élèves qui se destinent au professorat? Les exercices qui se prêteraient le mieux à cet égard sont la version et la traduction.

M. Clavière (France) résume les discussions dont le compte-rendu vient d'être donné. Il y distingue deux thèses extrémistes qui sont diamétralement opposées et une thèse de conciliation à laquelle il est tout disposé à se rallier.

M. Veitz (Tchécoslovaquie). La formation scientifique des professeurs n'est pas tout, il faut que la préparation pédagogique vienne s'y ajouter et la compléter. Il y a des professeurs d'un savoir encyclopédique qui sont de très mauvais maîtres. Si les professeurs ne sont pas suffisamment au courant de la pratique de l'enseignement au moment de leur entrée en fonctions, leur initiation se fera sur le dos des élèves, et les résultats d'un tel enseignement ne sauraient être que médiocres.

M. Cizek (Tchécoslovaquie). La plupart des orateurs d'hier méconnaissent l'utilité du stage. Savoir et savoir enseigner n'est pas la même chose. Il est bon d'avoir du tact pédagogique, mais il faut encore avoir des connaissances pédagogiques approfondies. Pour ceux mêmes des professeurs qui n'ont pas le don de l'enseignement, ces connaissances sont d'une grande utilité, puisqu'elles leur fournissent une base solide. Pourquoi constatons-nous chaque jour les ravages causés par l'éducation familiale? C'est qu'un grand nombre de parents n'ont pas appris l'art d'éduquer les enfants.

M. Raby (France). Je ne partage pas le scepticisme des orateurs qui m'ont précédé à cette tribune. A mon avis, il serait présomptueux de faire fi des expériences acquises. La pédagogie ne doit pas être envahissante, mais elle est indispensable. Beaucoup de professeurs se noient dès le début;

d'autres font leur apprentissage sur le dos des élèves. La fédération des professeurs de collège de France demande que les candidats professeurs suivent un cours de pédagogie théorique pendant le dernier semestre de leurs études universitaires, et qu'ils accomplissent ensuite un stage probatoire d'une année avec traitement et droit à la pension. Pour pouvoir obtenir un poste dans l'enseignement, ils devront en outre produire un certificat favorable de leur patron, directeur ou inspecteur.

M. Kapp (Luxembourg). Au nom de la délégation luxembourgeoise je fais miennes les idées exposées par mes collègues tchécoslovaques sur la nécessité d'un stage théorique et pratique sérieusement organisé. Vu l'importance de la mission sociale qui incombe au professeur, un apprentissage approfondi des principes et des difficultés du métier semble indispensable.

M. Brun (France). Si des divergences de vues se sont produites au cours de la discussion, c'est d'abord que la formation scientifique des futurs professeurs est loin de présenter la même organisation dans chaque pays. Mais c'est aussi parce que entre les divers peuples il y a des différences de tempérament.

M. Léné (Suède). En Suède le stage des professeurs a une durée d'un an. Les candidats qui ont fini leur stage reçoivent un certificat pour chacune des branches du stage et un certificat général. Les autorités scolaires attachent une très grande importance à ces certificats. Les stagiaires ne sont pas payés.

Ordre du jour voté à l'unanimité. Le Congrès, après avoir entendu l'exposé des diverses idées émises sur la préparation pédagogique, estime qu'il n'est pas impossible de concilier ces diverses idées.

Il juge que la première qualité à demander au professeur est la possession d'une forte culture générale unie à la connaissance approfondie de sa propre spécialité. Il juge aussi que la préparation pédagogique faite avec la mesure voulue et selon l'esprit, les traditions et les besoins de chaque nation, par une combinaison rationnelle de la méthode philosophique, de la méthode historique et d'application pratique, peut aider et développer la vocation pédagogique, qui reste la qualité indispensable du professeur.

Il estime, en outre, que, dans la préparation générale du professeur, on tienne compte du développement historique, de la culture générale et de la science spéciale qu'il est appelé à enseigner, en sorte que son enseignement puisse développer chez les enfants l'esprit d'initiative et de réflexion personnelle.

Il reste entendu que toute préparation pédagogique doit être l'objet d'une rétribution spéciale.

L'Éducation morale dans l'enseignement secondaire.

M. Klima (Tchécoslovaquie). Après la guerre on constate dans l'enseignement secondaire une crise de l'éducation morale. La guerre a fait

perdre leur prix non seulement aux valeurs économiques, mais aussi aux valeurs morales. Comment donner satisfaction aux besoins de la culture morale? Comment faire sortir l'humanité de la déchéance dans laquelle elle est plongée en ce moment? Ces problèmes ont été discutés au Congrès international de l'éducation morale à Genève. Les solutions qui y furent proposées sont diverses, mais elles peuvent être ramenées toutes au principe suivant: L'homme étant un être social doit travailler à étouffer ses instincts égoïstes et à donner tout leur développement aux sentiments sociaux. Comment la morale doit-elle être enseignée dans l'enseignement secondaire? L'éducation morale doit d'abord pénétrer toutes les disciplines qui sont enseignées au lycée. Mais cet enseignement accidentel de la morale ne suffit pas; il faut y ajouter un cours systématique de morale dans toutes les classes.

M. Favières (France). La vie morale est indépendante de toute discipline religieuse. La foi peut s'y ajouter dans certaines âmes pour la fortifier, elle n'en constitue cependant pas le principe. C'est l'opinion des grands penseurs français: Montaigne, Rabelais, Pascal, Malbranche et de Kant.

«Enseigner la morale» aux élèves, vouloir leur inculquer des préceptes moraux ne sert à rien. Pour être efficace, l'éducation morale doit agir de l'intérieur, de manière à amener un renouvellement de l'être intime.

Il y a dans chacun de nous un principe universel et tout-puissant: notre intelligence qui nous permet de découvrir la vérité en toute chose. Toute l'œuvre de l'éducation morale consiste à faire naître dans les enfants un sentiment profond, intégral et précis de l'universalité et de la force de la raison humaine et de leur apprendre à exprimer ce sentiment dans leurs actions. De cette manière nous les conduirons vers une vie supérieure et vers le bonheur. L'éducation morale n'exige donc pas un cours spécial, l'enseignement secondaire bien compris possède par lui-même une grande vertu moralisatrice.

Mlle Rousova (Ukraine). Il n'est pas besoin dans l'enseignement secondaire d'un cours systématique de morale. Il y a dans les lycées un grand nombre de disciplines qui peuvent servir à l'éducation morale des élèves: l'histoire, la littérature, la poésie etc. Les fondements de l'éducation morale sont le vrai dans la science, le beau dans l'art, le bien dans le milieu qui entoure l'enfant. Inutile d'exposer aux enfants les vérités morales à la manière d'un manuel, il suffit de réveiller dans leurs âmes où ils sommeillent les instincts du vrai, du beau et du bien.

M. Ruzicka (Tchécoslovaquie). Il n'existe pas d'unité de vues sur les questions fondamentales de la vie. L'administration scolaire ne doit donc pas imposer aux enfants une doctrine morale déterminée pour ne pas blesser les consciences. L'éducation morale doit se faire par suggestion comme l'a très bien dit Mlle Rousova. Dans les classes supérieures des lycées il faut introduire un cours de philosophie, dans lequel l'éthique comparée et l'histoire des doctrines philosophiques remplaceraient la morale dogmatique.

Mlle Renaud (France). A mes élèves de 13—14 ans j'ai donné un cours de morale pratique qui les intéressait beaucoup. Aux élèves plus âgées j'ai fait un cours élémentaire d'histoire de la philosophie en leur expliquant les grandes figures des philosophes depuis Socrate jusqu'à Comte. Je n'ai jamais eu la moindre difficulté ni avec mes élèves ni avec leurs parents, et pourtant j'avais des élèves catholiques, protestantes, juives etc.

M. Veitz (Tchécoslovaquie). Toutes les disciplines enseignées au lycée peuvent fournir des indications, des suggestions morales et contribuer ainsi à l'éducation morale des élèves. Il faut que dans toutes les classes il y ait un climat moral, une atmosphère morale. Mais les suggestions morales données dans les différents cours sont trop éparpillées, trop peu cohérentes pour pouvoir suffire. Il faut donc à côté de cet enseignement occasionnel un enseignement systématique. Mais cet enseignement systématique ne sera pas dogmatique; il ne se mettra pas au service d'une métaphysique déterminée. Je demande un cours spécial de morale pour nos lycées, mais de morale pratique, comme aux lycées français.

M. Ferretti (Italie). Ce que l'école doit faire avant tout, c'est de fortifier le sentiment moral qui se trouve dans l'âme des enfants. Pour arriver à ces fins, un cours de morale organisé d'après les principes indiqués plus haut rendra certes des services appréciables. Cet enseignement sera cependant infiniment plus efficace si le maître a soin de l'organiser sur une base historique, c'est-à-dire si, au lieu d'enseigner une morale déterminée, il initie les élèves à l'histoire des systèmes de morale qui ont été proposés au cours des siècles.

Après diverses autres interventions (M. Veitz, M. van Lede (Belgique), M. Cope, M. Favières) le congrès vote un ordre du jour dont les différents points sont les suivants:

1. Il est entendu que l'organisation de l'enseignement de la morale respectera la liberté de conscience et la liberté de pensée.

2. Quelle que soit la forme donnée à cet enseignement, le Congrès pense que l'Enseignement secondaire par lui-même possède une vertu éducative et moralisatrice.

3. Il pense aussi que cet enseignement moral doit amener l'enfant à développer la réflexion individuelle et critique, pour la recherche du bien.

4. Dans les programmes des classes supérieures doit figurer un cours de philosophie comprenant non seulement la psychologie et la logique, mais aussi l'histoire critique et impartiale des idées morales et des théories métaphysiques.

5. Cet enseignement doit être donné par le professeur normal de philosophie.

Joseph Wagener.

Le scoutisme éducatif.

Sous ce titre notre collègue M. Tockert, président du comité directeur de la F. N. E. L., publie dans la brochure éditée à l'occasion du Pow-Wow de 1925 un article sur les services que peut rendre le scoutisme à l'éducation. En raison des suggestions pédagogiques que ces réflexions et ces constatations renferment, nous en publions les extraits suivants:

Le vieux général de cavalerie, Sir Robert Baden-Powell, qui avait passé le meilleur de sa vie aux colonies: aux Indes, en Afghanistan, dans le Sud-Africain, n'avait d'abord voulu créer qu'un complément de l'école, un trait d'union entre elle et la vie active. «Nos jeunes», écrit-il dans son premier livre, «subissent l'influence néfaste d'une civilisation trop intense, qui tend à amollir les énergies et qui n'est pas suivie par un progrès moral relatif; ils ont moins de caractère; ils ne jouent plus: ils se contentent d'assister en badauds payants et fumants aux matches de quelques professionnels... Le nombre des jeunes gens qui se refusent à travailler pour tirer parti de leurs possibilités augmente sans cesse... Notre discipline se relâche, alors que des nuages noirs s'accablent à l'horizon...»

Quinze ans après il pouvait constater avec satisfaction que le scoutisme n'existait plus seulement à côté de l'école, mais qu'il avait pénétré dans tout le système scolaire anglais, des moindres établissements aux plus élevés. «Dans beaucoup d'écoles préparatoires, un peu partout en Angleterre, il arrive que l'école est entièrement menée comme une troupe d'éclaireurs. J'ai devant les yeux une liste des écoles qui ont des troupes constituées et reconnues par notre association: école paroissiale, grammar school, Blue Coat school, collège, orphelinat, maison familiale, école de comté, High School, école préparatoire, école industrielle, institut technique, Barnado's Home, école secondaire, école du London County Council, école scientifique, école de préparation ecclésiastique. Et dans chacune de nos grandes universités il existe une Association de Boy-Scouts destinée à former ses membres au rôle de chefs de troupe.» (V. «L'Education» de juillet 1922.)

B. P., comme l'appelle l'affection des millions de scouts dont il a aidé à former le caractère et à ouvrir l'intelligence, a sans cesse étendu et approfondi son système d'éducation. Après avoir fondé et organisé ses patrouilles d'éclaireurs (scouts proprement dits, de 10 à 18 ans) dans tout le Royaume Uni et ensuite dans tout l'empire britannique, il leur adjoignit tout à tour les «meutes» de «wolves cubs» (louveteaux, de 6 à 10 ans, organisés d'après le «Livre de la Jungle», de Kipling), puis les «rovers» (éclaireurs aînés, au-dessus de 18 ans), les «girl-guides» (éclaireuses, avec Lady Baden-Powell comme «Chief Guide») et enfin, comme couronnement de son édifice, les associations de «veteran scouts» (ancien scouts devenus inactifs) et les «Scouts clubs» des universités, devant former les futurs chefs du mouve-

ment. Des cours de scoutisme ont été inaugurés aux universités anglaises d'abord, puis également à l'étranger (Columbia, Yale et Harvard pour les Etats-Unis, Prague pour la Tchécoslovaquie, Lublin pour la Pologne). Un autre pas en avant fut la création du «training centre» de Gillwell Park en 1919. C'est un camp-école de chefs permanent, où chaque chef d'éclaireurs et de louvetaux doit avoir fait un stage; la troupe de Gillwell a comme chef Baden-Powell en personne. Tous les scoutmasters du monde y sont les bienvenus ou peuvent y avoir des cours par correspondance. A l'instar des boy-scouts, les girl-guides d'Angleterre ont créé un training centre à Foxlease dans la «New Forest». Ces camps d'entraînement ont trouvé leur imitation dans les autres pays: Chamarande pour les Boy-Scouts de France, Cappy pour les trois groupes fédérés de scouts français, Arville pour les boy-scouts de Belgique, Jemcina pour la Bohême, Medlovsky pour la Silésie-Moravie, etc. Beaucoup de ces camps d'entraînement ont leurs musées d'histoire naturelle, d'archéologie, de métiers, etc. L'année 1923 vit la création du Home International et du Club Alpin d'éclaireurs à Kandersteg.

Les pédagogues de tous les pays ont fini par faire chorus avec les hommes d'état, les hommes de lettres et les éducateurs d'avant-garde. Un grand nombre d'entre eux ont rendu hommage au scoutisme, qu'ils reconnaissent généralement comme une des grandes forces éducatrices de notre époque. A l'éloge du mouvement ils joignent celui de son génial créateur, qui, tout outsider de la pédagogie qu'il est, s'est révélé un réalisateur hors ligne et a vu plus haut et plus loin que tous les hommes du métier. «Le scoutisme est le complément de l'éducation française à tous ses degrés,» s'exclame M. Georges Bertier, directeur de la belle revue «L'Education». Ailleurs il écrit: «Le créateur génial du scoutisme, Baden-Powell, a le même droit à la reconnaissance des peuples que les créateurs d'écoles nouvelles. La forme d'éducation qu'il a donnée au monde a même cet immense avantage qu'il n'est pas de société ni d'individu qu'elle n'atteigne, et qu'elle s'applique au village comme à la ville, à la famille pauvre comme à la société la plus fortunée.» La grande revue américaine «Teachers' College Record» s'exprime de même: «Il est de plus en plus évident que tout système d'éducation qui ne tient pas compte du scoutisme présente une sérieuse lacune.» Le doyen Russel, professeur d'éducation à Columbia University (Etats-Unis), va encore plus loin dans son appréciation: «Le programme du scoutisme est conçu d'une façon telle que plus vous l'étudiez et le pénétrez, vous qui êtes éducateurs de profession, plus vous êtes convaincus que sa rédaction a constitué une véritable découverte. Ce n'est pas le programme qui est ce qu'il y a de plus remarquable dans le scoutisme, c'est la méthode: il y a dans cette méthode, je ne crains pas de le dire, quelque chose qui ne se rencontre nulle part ailleurs à notre époque. A ma connaissance rien ne peut lui être comparé dans les trois ou quatre derniers siècles! . . . Mes amis, c'est en tant que maître que je voudrais vous dire ma conviction sincère: nos écoles américaines, soutenues par le peuple en vue de

bien public, ne prépareront pas la prochaine génération à la tâche qui lui incombera si nous n'y faisons pas pénétrer l'esprit scout et la méthode scout autant que possible, et si, de plus, nous n'occupons pas les loisirs de nos garçons avec le programme intégral du scoutisme.» Michel le Bourdellès conclut une étude «Vérité et importance du scoutisme» («Education», N° 4, 1923) comme suit: «De nombreux exemples peuvent être fournis par tous les scoutmasters, exemples établissant que le scoutisme augmente de 50 % les possibilités de chaque enfant.»*) Et le Suisse H. Cœyteaux termine ses impressions sur le premier Jamboree par ce superbe résumé: «Plus j'avance, plus je me rends compte que le scoutisme, c'est plus qu'un mouvement moderne d'éducation, qu'un magnifique jeu en plein air, qu'une nouvelle révélation donnée aux garçons des merveilles de la nature; c'est plus qu'une école pour la formation du caractère. Le scoutisme c'est une vie nouvelle, vie de sacrifice et d'abnégation, vie de devoir, d'entraide et de bienveillance. Lentement, sur le chemin ardu, nous sommes à la recherche de cette force totale qui nous dépasse.»

J'en passe, et des meilleurs! A n'en pas douter, l'école de tous les pays est en train d'être influencée, sinon transformée, par ce mouvement mondial d'éducation intégrale qu'on a tour à tour qualifié de «peaurougisme», de «chevalerie moderne», d'«école de débrouillardise», et qui est tout cela — et bien plus encore!

A propos de la rémunération des leçons supplémentaires.

Soucieux de rétablir l'équilibre plus ou moins détraqué de leurs finances, les nations éprouvées par la guerre se promettent monts et merveilles d'une réforme de leurs services administratifs. Comme de concert, cette réforme s'attaque de préférence au budget de l'Instruction publique. L'éducation littéraire et scientifique est dépréciée comme un luxe de mauvais goût qui a fait son temps.

L'Enseignement moyen de chez nous a subi, de bon gré, une forte compression, il y a quelques ans. On aurait pu escompter des réductions similaires dans d'autres administrations non moins budgétivores. Il n'en fut rien. Evidemment, les sommes dépensées dans l'intérêt de l'instruction ont le tort de donner un rendement imperceptible et incommensurable en cheval-vapeur. Rognons donc ce budget-là!

Pour toutes ces lésineries, «le jeu ne vaut pas la chandelle». A moins de remettre en question tout un passé de haute culture générale,

*) D'après le même éducateur («Le scoutisme facteur de progrès pédagogique», «Education» de juillet 1923) la méthode scout, introduite dans les établissements d'enseignement y produit: a) l'amélioration de l'éducateur dans ses procédés d'enseignement; b) l'amélioration du régime intérieur: la «boîte» se transforme en un centre vivant, et toutes les routines disciplinaires se trouvent transformées.

les compressions seront de petite envergure; pratiquées à petits coups, les entailles auront pour seul résultat d'aigrir les fonctionnaires mis en cause.

Ne quid nimis! A force de pressurer, nous en sommes acculés à un état de choses souverainement injuste.

Jugez-en! Le fait est minime en lui-même, mais grave de déductions.

La peréquation des traitements, en juillet dernier, après deux lustres de doléances et récriminations, n'a pas pris en considération l'insuffisance manifeste des rémunérations des leçons supplémentaires, fixées par Instruction ministérielle du 21 octobre 1919. Une revalorisation des taux de rémunération des leçons supplémentaires fut amorcée en septembre dernier, et appliquée, à la satisfaction de tous les intéressés, aux professeurs et instituteurs de l'Ecole professionnelle d'Esch-s.-Alzette, avec effet rétroactif à partir du 1er février 1925. Elle fut appliquée, moins intégralement, il est vrai, aux instituteurs primaires, chargés de cours à l'Ecole Professionnelle, ainsi qu'aux chargés de cours de l'Ecole des Mines d'Esch-s.-Alzette, mais elle n'eut pas de répercussion jusqu'au personnel de l'Enseignement moyen. Il en résulte le fait bizarre que les professeurs de l'Enseignement moyen se trouvent précipités en bas de l'échelle des rémunérations, bien au-dessous de leurs collègues du primaire.

Le tableau comparatif ci-après en fait preuve.

Désignation du grade et du groupe.	Rémunération par leçon supplé- mentaire annuelle. frs.
I. Directeur de l'Enseignement moyen. Groupe XIV .	400 fr.
„ „ l'Ecole professionnelle. „ .	691.65 à 834.75
II. Professeurs-docteurs de l'Enseignement moyen. Groupe XII a.	300 à 400
Professeurs-docteurs de l'Ecole professionnelle. Groupe XII a.	524.70 à 775.12
III. Professeurs de cours spéciaux (Ens. moyen). Groupe VII.	250—300
Instituteurs de l'Ecole professionnelle. „	441.12 à 620.10
IV. Répétiteurs de l'Enseignement moyen	250.—
Chargés de cours de l'Ecole des Mines	450.—
„ „ „ „ l'Ecole professionnelle	375.—
„ „ „ „ l'Ecole préparatoire des Mines.	333.33

Il appert de ce tableau que tout n'est pas pour le mieux dans ce meilleur des mondes. Ajoutons à l'éloquence de ces chiffres que les rémunérations revalorisées de l'Ecole professionnelle augmentent par triennales et en fonction du nombre-indice du coût de la vie, alors que les allocations du même genre qui se payent à l'Enseignement moyen sont majorées par échelons décennaux, à raison de tranches de 50 francs rigidelement immuables.

Les leçons supplémentaires sont peu nombreuses, en règle générale. En cas d'absence prolongée d'un professeur, le directeur a recours à la bonne volonté des jeunes professeurs pour sauvegarder la bonne marche des classes. Or, toute ardeur se relâche à une besogne ridiculement rémunérée. L'économie réalisée grâce à ces tarifs inégaux est insignifiante et risque de provoquer des réflexions amères de la part des intéressés.

Joseph Hess.

Chronique de l'Association.

a) Activité de l'Association en 1923.

Après le Congrès International de l'Enseignement secondaire tenu à Luxembourg en 1922, l'Association, reconnaissant l'opportunité d'entretenir des relations amicales avec l'étranger, s'était fait représenter au Congrès International de l'Enseignement secondaire siégeant à Prague, par MM. F. HEUERTZ, président et Th. KAPP, membre du comité. M. J. WAGENER, conseiller de Gouvernement et membre de l'Association, y prit part comme délégué officiel. Un rapport détaillé des travaux du Congrès, élaboré par M. HEUERTZ, fut publié dans l'«Indépendance luxembourgeoise» et dans les journaux «Luxemburger Wort» et «Luxemburger Zeitung» vers la mi-septembre 1923.

Au mois de novembre la cherté de la vie fit déclancher dans le corps professoral un mouvement ayant pour but le relèvement des traitements. La question, après avoir été discutée au sein du comité de l'Association et étudiée en commun par les deux délégués de la magistrature, MM. Paul FABER et Henri SCHREIBER et les deux délégués des professeurs, MM. F. HEUERTZ et Ed. OSTER, fut exposée dans une pétition qui fut adressée à la Chambre des Députés et dans laquelle on demanda la modification de la loi du 9 août 1921, portant revision des traitements des fonctionnaires par le projet d'amendement suivant:

«En aucun cas le traitement d'un fonctionnaire ne pourra être inférieur au traitement dont il jouirait conformément à la loi du 29 juillet 1913, multiplié par les $\frac{3}{4}$ du nombre-indice servant de base au calcul des traitements suivant la loi du 9 août 1921. En dehors des traitements ainsi établis, les fonctionnaires jouiront des suppléments pour charge d'enfants prévus par la loi du 9 août 1921.» Cette pétition fut appuyée par le Comité de la Fédération des Fonctionnaires et Employés de l'Etat.

Après de longs débats, la Chambre des Députés vota définitivement ce projet à la date du 3 mars, mais en réduisant les $\frac{3}{4}$ aux $\frac{2}{3}$ du nombre indice.

Le projet d'amendement qui ne devait intéresser au commencement que le groupe des professeurs, entraîna bientôt dans sa sphère d'action tous les fonctionnaires de l'Etat sans exception. Ce caractère de généralité du projet en était sans doute le puissant soutien. Et le succès obtenu ne démontre-t-il pas à l'évidence la nécessité absolue de confier la sauvegarde de nos intérêts matériels et moraux à notre Association et ne prouve-t-il pas le besoin impérieux de maintenir cette coalition des forces sous toutes les conditions?

Quant aux autres questions discutées dans les quatre séances du comité qui eurent lieu le 28 juin, le 6, resp. le 27 novembre 1923 et le 18 mars 1924, il y a lieu de relever d'abord qu'à la suite des démarches faites auprès de M. le Directeur général de l'Instruction publique et de M. J. WAGENER, conseiller de Gouvernement, des pourparlers ont été entamés par voie officielle aux fins d'obtenir pour les professeurs ayant le grade luxembourgeois de docteur ès lettres ou ès sciences la dispense de produire le diplôme de licencié alors qu'ils sont candidats au doctorat en France, dispense accordée par M. Bérard, ministre de l'Instruction publique en France, aux Luxembourgeois ayant le grade luxembourgeois de docteur en droit (voir Bull. admin. N° 19, p. 14.)¹⁾

Le gouvernement s'est occupé également de la question de la responsabilité civile du corps enseignant et de l'assurance des élèves et des professeurs contre les accidents.²⁾

Le comité s'était fait l'interprète auprès de M. le Directeur général du vœu des stagiaires que l'indemnité qu'ils touchent du chef de la surveillance des études fût relevée. Après avoir fait étudier la question, M. le Directeur général n'a pu donner de réponse favorable.

¹⁾ A ce sujet les vœux de l'Association ont été pleinement réalisés dans la suite par l'arrêté du 6 octobre 1924 pris par le Ministère français de l'Instruction publique et des Beaux-Arts. (Voir Bull. admin. N° 20, p. 30.)

²⁾ Cette question encore a trouvé entretemps une solution avantageuse par l'Instruction ministérielle du 16 octobre 1914. (Voir Bull. admin. N° 20, p. 27.)

Pour ce qui concerne le vœu du personnel féminin des lycées de jeunes filles, tendant à ce que les conditions de retraite du personnel féminin de l'enseignement secondaire soient identiques à celles du personnel féminin de l'enseignement primaire, il n'y a guère moyen de le voir se réaliser, M. le Directeur général de l'I. P. étant disposé à abolir les articles de la loi du 28 mai 1919 fixant les conditions de retraite des institutrices de l'enseignement primaire.

Une commission spéciale, instituée dans la séance du comité du 18 mars, a été chargée d'étudier la revision des traitements. Réunie le 16 avril, elle discuta les différents vœux qui devraient être présentés à la Commission parlementaire pour la revision des traitements et les formula dans une requête en date du 17 avril 1924.

Luxembourg, le 25 avril 1924.

F. Heuertz.

b) Activité de l'Association en 1924—1925.

Depuis l'assemblée générale du 28 avril 1924, le comité de l'Association se compose comme suit:

Président: M. Braunshausen (Gymnase de Luxembourg).

Secrétaire: M. J. P. Stein (Lycée de jeunes filles de Luxembourg).

Trésorier: M. Merten (Gymnase de Diekirch).

Membres: M. Ed. Oster (Ecole ind. et com. de Luxembourg); M. Hess (Lycée de jeunes filles d'Esch s/Alz.); M. P. Thibeau (Ecole ind. et com. d'Esch s/Alz.); M. Reimen (Gymnase d'Echternach).

Marchant sur les traces de ses prédécesseurs, le comité actuel, dès son entrée en fonction, a hardiment assumé la tâche pénible que lui imposait la prédominance croissante des intérêts matériels du corps enseignant. Il a poursuivi avec un souci constant l'action engagée, au nom du comité et avec l'aide d'une commission spéciale, par le président sortant, M. Heuertz. Dans une nouvelle pétition adressée le 12 décembre 1924 à la Commission parlementaire pour la revision des traitements, le comité a insisté sur les desiderata suivants:

- a) Remise en vigueur de la loi 1913 sur les traitements des fonctionnaires, en tenant compte, aussi intégralement que possible, du coût momentané de la vie.

- b) Rétablissement, dans la hiérarchie des fonctionnaires, de l'équilibre rompu par les nécessités de la vie durant la guerre et dans les premières années d'après-guerre.
- c) Maintien de la parité établie par la loi de 1913 entre les traitements des professeurs et ceux des magistrats.

Tout en restant spécialement attachée, selon son devoir, aux revendications particulières et équitables de son propre groupe, l'Association ne s'est pas dérobée à son rôle de solidarité dans l'action d'ensemble des fonctionnaires de l'Etat. Par l'intermédiaire de son délégué elle a collaboré, pour l'amélioration des traitements, aux propositions émanant de la Fédération générale. Travaillant à donner à ses efforts personnels le degré de puissance et d'énergie propre à les faire réussir, l'Association s'est ralliée, une fois de plus, à l'idée qu'une union forte et conciliante doit être maintenue entre les différents groupes des fonctionnaires et employés de l'Etat.

A différentes reprises, dans le courant de l'année dernière, le comité a été dans le cas d'intervenir auprès des autorités scolaires en faveur d'un membre en particulier ou d'un groupe de membres.

Le président et le secrétaire ont eu plusieurs entrevues avec M. le Directeur général de l'I. P. et avec M. Wagener, conseiller de gouvernement, au sujet de doléances ou de vœux présentés par les délégués de la part de leurs collègues.

Lors d'une sanction administrative prise contre un de nos membres, sans que l'intéressé eût été entendu, sanction qui d'ailleurs a été rapportée dans la suite, l'Association a insisté auprès des autorités scolaires «pour que le Gouvernement introduise dans l'administration de l'Instruction publique le principe qu'aucune sanction, de quelque nature qu'elle soit d'ailleurs, ne soit prise contre un membre de notre corps sans qu'il ait pu présenter sa justification.»

Comme suite à la demande écrite que le président et le secrétaire, après d'utiles pourparlers, lui avaient adressée le 27 avril 1925, M. Schmit, Directeur général de l'I. P., dans une lettre en date du 2 mai suivant, a communiqué au président de l'Association la décision suivante:

«... Dans toutes les affaires disciplinaires proprement dites, les prescriptions de l'art. 31 de la loi du 8 mai 1872, sur les droits et devoirs des fonctionnaires, ont toujours été strictement observées. Dans le cas qui nous occupe, il ne s'agissait pas d'une affaire disciplinaire, mais d'une simple mesure administrative destinée à faire cesser des irrégularités qui devenaient d'année en année plus nombreuses.

Je ne vois cependant aucun inconvénient à ce qu'à l'avenir il ne soit fait droit à la demande de l'Association.»

L'emploi temporaire de personnes dépourvues de toute qualification réglementaire aux fonctions de chargés de cours ou de surveillants a menacé d'entraver le libre avancement de nos jeunes collègues remplissant les conditions fixées par la loi luxembourgeoise, précisément au moment où la carrière du professorat est encombrée. Une fois de plus, le Comité n'a pas manqué de défendre, et avec succès, l'homogénéité du corps professoral.

De multiples démarches ont été faites, depuis le mois de juin 1924 jusqu'au moment actuel, en faveur des répétiteurs aspirant au grade de professeur, des professeurs-stagiaires ayant subi l'examen pratique et des aspirants-professeurs désirant faire leur stage.

Le 20 octobre dernier, le Comité a délibéré sur l'ordre du jour suivant:

1. Situation précaire des répétiteurs et des professeurs-stagiaires dont l'avancement est suspendu provisoirement à la suite d'une décision ministérielle.

2. Mesures à prendre pour prévenir une augmentation éventuelle de la tâche hebdomadaire des professeurs.

3. Revision des indemnités effectées aux tâches supplémentaires, aux opérations d'examen et à la surveillance des études.

Les considérations émises en cette réunion ont été formulées dans le mémoire suivant que le président et le secrétaire, après un exposé oral, ont remis à M. le Directeur général de l'I. P., le 26 octobre:

Monsieur le Directeur général.

Le comité de l'Association des Professeurs a chargé le président et le secrétaire d'exposer à Monsieur le Directeur général des Finances et de l'Instruction publique les doléances et vœux suivants:

I. — Situation précaire des «professeurs-stagiaires examinés» et des répétiteurs aspirant au grade de professeur.

Le comité a délibéré sur la situation pénible des professeurs-stagiaires et des répétiteurs qui attendent avec une impatience douloureuse et indignée les uns leur nomination comme répétiteurs, les autres leur promotion au grade de professeur.

Dans un memorandum adressé au comité de l'Association des Professeurs, les professeurs-stagiaires de Luxembourg qui ont subi avec succès l'épreuve pratique, ont exposé la misère matérielle et morale de leur condition ambiguë et développé les considérations qui réclament une amélioration de leur situation anormale.

Comme leurs revendications s'appliquent également au cas des autres professeurs-stagiaires examinés, le comité a décidé de transmettre le mémoire susdit à Monsieur le Directeur général de l'Instruction publique en l'appuyant d'un exposé oral et écrit, et en complétant les données concernant les qualités et les états de service des candidats en question.

Le comité partage intégralement la manière de voir des pétitionnaires. Il tient à mettre en évidence l'engagement moral que le gouvernement a pris envers eux, soit en les influençant dans le choix de la carrière, soit en réclamant de la plupart d'eux des services en dehors du cadre réglementaire pendant les années de stage, surtout en les admettant à l'épreuve pratique dont le succès a été de tout temps normalement et logiquement suivi de la nomination au grade de répétiteur.

A titre de renseignement et à l'appui de leurs arguments, le comité a l'honneur de soumettre à M. le Directeur général de l'Instruction publique les données suivantes sur tous les stagiaires en question. Elles fourniront en même temps les indications nécessaires au cas où le gouvernement se verrait obligé d'échelonner en date les différentes nominations, selon la tâche hebdomadaire et la note obtenue à l'épreuve pratique.

Nom	Etablissement	Date de l'examen pratique	Mention	Tâche hebdomadaire
M. M. <i>Lahr</i>	lycée de Luxembourg	session de Pâques 1925	satisfaction	10 leçons et surveillance
<i>Schauls</i>	gymnase de Diekirch	id.	id.	7 leçons + 14 heures d'étude (75 élèves)
M ^{lle} <i>Legil</i>	lycée de Luxembourg	session d'été 1925	id.	10 leçons + surveillance
M. M. <i>Beck</i>	école ind. et com. Luxembg.	id.	distinction	surveillance + 6 heures d'étude
<i>Dupont</i>	gymnase d'Échternach	id.	satisfaction	17 leçons + surveillance
<i>Gillen</i>	école ind. et com. Luxembg.	id.	id.	12 leçons de remplacement à l'Athénée + surveillance
<i>Gloden</i>	école ind. et com. Esch s/A.	id.	id.	13 leçons + surveillance + 12 leçons d'étude
<i>Lang</i>	id.	id.	distinction	21 leçons + surveillance
<i>Nothomb</i>	lycée d'Esch	id.	grande distinction	20 leçons
<i>Palgen</i>	école ind. et com. Luxembg.	id.	satisfaction	9 leçons + 6 heures d'étude

Quant aux répétiteurs aspirant au grade de professeur, ils sont dans le cas de faire valoir mutatis mutandis des arguments analogues à ceux de leurs compagnons d'infortune. Le comité signale encore en leur faveur le fait spécial que leur nomination n'est qu'une promotion et ne crée pas de nouveaux postes.

Le tableau suivant renseigne sur la date et la mention de leur examen pratique, ainsi que sur leur tâche hebdomadaire qui, les allègements y compris, atteint presque sans exception le cadre réglementaire du professeur :

Nom	Établissement	Date de l'examen pratique	Mention	Tâche hebdomadaire
Mlle <i>Clemen</i>	lycée de Luxembourg	session d'été 1923	satisfaction	20 leçons effectives
M. M. <i>Assa</i>	gymnase de Diekirch	session d'été 1924	distinction	18.42 leçons allégées
<i>Bertemes</i>	école ind. et com. Esch s/A.	session d'été 1923	satisfaction	13 leçons en hiver (16 en été) + 12 heures d'étude
<i>Delleré</i>	gymnase d'Echternach	id.	id.	20 leçons effectives
<i>Henckes</i>	Ecole normale	id.	id.	20 leçons effectives + surveillance
<i>Thyes</i>	id.	session d'été 1924	distinction	21 leçons effectives + surveillance

II. — Maximum de service hebdomadaire.

On s'est vivement ému d'un prétendu projet de relèvement de notre maximum de service hebdomadaire.

Cette éventualité serait envisagée par la commission parlementaire chargée de la revision administrative. L'inquiétude nous vient surtout de l'ignorance où nous sommes des intentions du Directeur général de l'Instruction publique.

Le comité de l'Association des Professeurs, attendu que la moindre augmentation d'horaire dans l'enseignement secondaire ne peut se justifier en aucune façon, ni par rapport au travail fourni par les autres administrations, ni en soi, en raison du travail exigé des professeurs en dehors des heures de présence auprès des élèves, prie instamment Monsieur le Directeur général de l'Instruction publique de ne pas laisser toucher au maximum actuel. On a quelques craintes que l'administration des finances ne prétende lier la revision des traitements à une augmentation du service. Ce serait là une façon odieuse de faire des économies. L'intérêt profond de cette question et le grave danger pour notre culture surgissant à la suite des défaillances morales et physiques du personnel enseignant, inspireront à Monsieur le Directeur

général des arguments vigoureux pour s'opposer énergiquement à tout projet de changement d'horaire.

En France, où la question de modification du maximum fut naguère à l'ordre du jour, les fédérations des professeurs ont vivement protesté contre toute proposition d'augmentation du service hebdomadaire émanant de l'administration des finances. Grâce à l'attitude énergique prise par l'administration de l'Instruction publique, le danger a été dissipé, ou plutôt l'augmentation de la tâche hebdomadaire a été si minime que le maximum d'horaire des professeurs français continue toujours à rester très sensiblement inférieur à notre limite actuelle. Selon la dernière réglementation, leur maximum a été porté de 14 à 15 heures dans les lycées de Paris et de 15 à 16 heures dans les lycées de province. Si les professeurs enseignant dans les classes élémentaires sont chargés de 18 heures de leçons hebdomadaires, il est à remarquer que ces classes correspondent aux classes supérieures de nos écoles primaires.

Nous nous tenons à votre disposition pour vous fournir des données très précises sur la tâche hebdomadaire des professeurs français.¹⁾

En Belgique, la tâche des professeurs dont les titres et fonctions correspondent aux nôtres, ne dépasse nulle part notre maximum actuel.

Nous avons l'honneur de vous transmettre ci-contre la copie d'une lettre que Monsieur Vanhede, correspondant officiel de la Belgique au Bureau International des Fédérations de l'Enseignement secondaire public, a envoyé tout récemment au secrétaire de notre Association.²⁾

Le seul cas des professeurs allemands dont le nombre de leçons hebdomadaires soit supérieur à notre maximum actuel n'est guère invocable en faveur de l'innovation projetée, vu la composition diluée des horaires, certains allègements dans les méthodes pédagogiques et la différence des traitements en Allemagne.

Enfin, pour marquer la portée de la question et pour élucider les arguments qui exigent au moins le maintien du statu quo, nous croyons ne pas pouvoir m'eux faire qu'en attirant votre attention bienveillante sur l'éloquent memorandum que les membres du corps enseignant adressèrent à Monsieur le Directeur général des Finances, au mois d'août 1908, à la suite de l'arrêté grand-ducal du 23 juin 1908, portant le maximum du service hebdomadaire à vingt-deux heures.

Nous nous permettons de vous remettre ci-contre le premier numéro du «Journal des Professeurs», où ce mémoire important a été intégralement publié, aux pages 25 à 28.

1) Entretiens M. A. Beltette, Secrétaire général du B. I., nous a exactement renseigné sur ce point, dans une lettre dont voici le passage afférent:

«Horaire des Professeurs. — Maximum hebdomadaire: Lycées de Paris: 14 heures; — des départements: 15 heures. Les professeurs de cours préparatoires aux grandes Ecoles; Normale, S. Cvr. Polytechnique, Navale 1 heure en moins; — mathématiques, physique 1ère chaire aussi 13 à 14 heures. (Nous luttons actuellement contre un courant parlementaire qui voudrait lier une augmentation de nos traitements à un relèvement de ces maxima. Mais la menace est simplement «latente».)»

2) Voici les données essentielles contenues dans la lettre:

«Athénées royaux. — Professeurs ordinaires: max. 22 heures par semaine; ils n'ont pas de surveillance à faire en dehors de leur classe. Ces 22 heures sont rarement atteintes; la moyenne est plutôt 17 heures.»

Le comité tient pourtant à ajouter que notre besogne professionnelle qui continue à atteindre et à dépasser normalement le chiffre de 8 heures est tellement ardue et exténuante qu'au point de vue social il serait absolument injuste de l'augmenter à une époque où le maximum du travail manuel a été abaissé au chiffre de 8 heures.

III. — Révision des indemnités affectées aux tâches supplémentaires, aux opérations d'examen et à la surveillance des études.

Le comité de l'Association des Professeurs émet encore une fois le vœu que le Directeur général de l'Instruction publique procède à la révision des indemnités affectées aux tâches supplémentaires, aux opérations d'examen et à la surveillance des études. Il est d'avis que l'insuffisance de toutes ces indemnités est tellement notoire qu'une augmentation s'octroie à la bonne volonté du gouvernement. Il y a particulièrement lieu de réclamer à juste titre un relèvement du tarif des leçons supplémentaires adéquat à celui qui a été accordé par le Directeur général des Travaux Publics au personnel de l'École professionnelle d'Esch-sur-Alzette, et dont voici la formule:

a) Pour les leçons techniques:

$\frac{1}{26}$ du traitement net de chaque titulaire, réduit à 75 %;

b) Pour les leçons théoriques:

$\frac{1}{22}$ du traitement net de chaque titulaire, réduit à 75 %;

Il a été donné au nouveau tarif force rétroactive jusqu'au 1er février 1925.

Le personnel de cette école range dans les mêmes groupes de traitements que le personnel de l'Enseignement moyen:

a) Directeur: groupe XIV;

b) professeurs: groupe XII;

c) instituteurs: groupe des professeurs de cours spéciaux.

Nous avons le ferme espoir, Monsieur le Directeur général, que vous tiendrez compte des observations et demandes que nous venons de soumettre à votre haute appréciation.

Veillez agréer, Monsieur le Directeur général, l'assurance de nos plus profonds respects.

Luxembourg, le 26 octobre 1925.

Pour le Comité de l'Association des Professeurs:

Le président:

Nic. Braunshausen.

Le secrétaire:

J. P. Stein.

A titre de curiosité nous citons encore ici un passage de la Chronique syndicale (Séance du Comité), parue dans «L'Athénée» (organe officiel de l'Enseignement moyen du degré supérieur de Belgique), n° de novembre 1925, p. 2:

«Quant à la question du nombre d'heures de cours, notre secrétaire nous dit que tous les inspecteurs sont partisans d'un maximum de 16 heures. Le bureau de la Fédération a défendu cette manière de voir auprès de MM. les Ministres Nolf et Huysmans. Notre Ministre actuel est, en principe, d'accord avec nous. Le bureau décide d'insister encore sur ce point auprès de Monsieur le Ministre.»

Dans la dite entrevue, M. le Directeur général Schmit a précisé le point de vue du Gouvernement de la façon suivante :

ad 1. Les stagiaires aussi bien que les répétiteurs ne peuvent faire valoir aucun argument de droit strict pour réclamer leur nomination; ce sont tout au plus des considérations d'équité et de tradition administrative qu'ils peuvent invoquer. Or, ces considérations perdent singulièrement de leur valeur si l'Etat, répondant au vœu pressant exprimé par la Chambre des Députés, entreprend la compression de ses cadres administratifs. Dans le courant du mois prochain la Chambre doit nommer une Commission spéciale pour réaliser des économies dans les services publics ou bien conférer au Gouvernement un pouvoir dictatorial dans le même but. Le Gouvernement ne peut pas procéder à 16 nominations nouvelles dans une même administration, pour ne pas mettre la Commission d'économies devant un fait accompli. Mais si cette commission tardait à être nommée ou si, après avoir été nommée, elle ne réussissait pas à terminer ses travaux dans les premiers mois, le Gouvernement serait prêt à nommer, suivant les besoins du service, ceux des répétiteurs et des stagiaires qui rempliraient les conditions requises. Quand les travaux de la commission seront achevés, les nominations auront lieu suivant les besoins du service en raison des compressions éventuelles qui auront été faites dans l'enseignement moyen.

ad 2. Le Gouvernement n'envisage pas une augmentation du nombre des leçons hebdomadaires au-delà du maximum actuel de 22. Mais il pense plutôt à une revision de l'échelle des allègements. Cependant aucune mesure de cette espèce ne sera prise sans que l'Association et les Conférences des Professeurs en aient été saisies auparavant et entendues dans leurs avis.

ad 3. L'Ecole professionnelle d'Esch ne dépend pas du département de l'Instruction publique, de sorte que le tarif des indemnités pour les leçons complémentaires y a été établi sans que les errements suivis pour l'enseignement moyen aient été pris en considération. La question sera soumise au Gouvernement en conseil pour amener l'égalité entre les indemnités pour les leçons complémentaires payées dans les différentes administrations.

Conformément aux décisions des assemblées générales de Pâques en 1924 et 1925, l'Association n'a pas participé aux derniers congrès internationaux de l'Enseignement secondaire qui eurent lieu à Varsovie et à Béograd. Pour les questions qui y ont été traitées nous renvoyons nos membres aux numéros afférents du Bulletin International.

Luxembourg, le 15 janvier 1926.

J. P. STEIN.

Secrétaire de l'Association des Professeurs.

Liste des membres de l'Association. *) (Janvier 1926.)

No. d'ordre	Noms et Prénoms.	Qualité, Établissements d'Enseignement.
1	Ahnen Henri	directeur du Lycée de jeunes filles, Luxbg.
2	Altman François	professeur au Gymnase, Diekirch.
3	Altman J.-Bapt.	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
4	Assa Jean-Pierre	répétiteur au Gymnase, Diekirch.
5	Beck Eugène	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Ecole ind. et com., Luxbg.
6	Becker Charles	professeur au Gymnase, Echternach.
7	Bertemes Henri	répétiteur à l'Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.
8	Bisenius Eugène	professeur à l'Ecole ind. et com., Luxbg.
9	Braunshausen Nic.	professeur au Gymnase, Luxbg.
10	Mlle Clemen Mélanie	répétitrice au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
11	de Colnet François	docteur en science phys. et math., chambellan-secrétaire de S. A. R. la Grande-Duchesse.
12	Comes Isidore	professeur au Gymnase, Echternach.
13	Delleré Michel	répétiteur au Gymnase, Echternach.
14	Didier Nicolas	aumônier au Gymnase, Echternach.
15	Duhr Aloyse	professeur au Gymnase, Diekirch.
16	Dupont Hippolyte	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Gymnase, Echternach.
17	Dupont J.-P.	professeur au Gymnase, Luxbg.
18	Erpelding J.-P.	professeur au Gymnase, Luxbg.
19	Esch Mathias	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
20	Even François	professeur à l'Ecole ind. et com., Luxbg.
21	Faber Gustave	directeur de l'Ecole ind. et com., Luxbg.
22	Feltes Jean	professeur à l'Ecole ind. et com., Luxbg.
23	Foos Alphonse	professeur à l'Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.
24	Franck J. P.	professeur au Gymnase, Diekirch.
25	Frieden Pierre	professeur au Gymnase, Diekirch.
26	Gillen J.-Nic.	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Gymnase, Luxbg.
27	Glaesener Michel	professeur au Gymnase, Luxbg.
28	Gœrend Jean	professeur à l'Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.
29	Gœrgen Guill.	professeur au Gymnase, Luxbg.
30	Gœrgen Math.	professeur au Gymnase, Diekirch.
31	Gœtzinger Nic.	professeur au Gymnase, Echternach.
32	Glodet Albert	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.
33	Greisch Joseph	professeur à l'Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.
34	Hansen Joseph	professeur au Gymnase, Luxbg.
35	Hansen Michel	professeur à l'Ecole ind. et com., Luxbg.
36	Heckmes Dom.	aumônier au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
37	Hein Nicolas	professeur à l'Ecole ind. et com., Luxbg.
38	Heirens Nicolas	professeur à l'Ecole ind. et com., Esch s. l'Alz.

*) D'après la dernière liste, publiée dans le „Journal“ N° 19, il y avait en mars 1922: 132 membres. Le nombre s'éleva à 151 à la fin de l'année 1925.

No. d'ordre	Noms et Prénoms.	Qualité, Établissements d'Enseignement.
39	Mme Heirens-Hames	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
40	Henckes Paul	répétiteur détaché à l'École normale, Luxembg.
41	Hess Joseph	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
42	Heuertz Félix	professeur au Gymnase, Luxembg.
43	Hoffmann Phil.	professeur à l'École ind. et com., Luxembg.
44	Kapp Théodore	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
45	Karels Jean	professeur honoraire, Luxembg.
46	Karp Martin	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembg.
47	Kasel Albert	professeur au Gymnase, Luxembg.
48	Kass Mathias	professeur au Gymnase, Luxembg.
49	Kauder J.-P.	directeur du Gymnase, Echternach.
50	Kaysers Jacques	professeur à l'École normale, Luxembg.
51	Kciffer Jules	ancien Inspecteur principal de l'enseignement primaire, Luxembg.
52	Kieffer Robert	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxembg.
53	Klaess Pierre	professeur au Gymnase, Echternach.
54	Klein J.-Edmond	professeur au Gymnase, Luxembg.
55	Kœmptgen Nic.	professeur au Gymnase, Diekirch.
56	Kœnig Lucien	professeur à l'École ind. et com., Luxembg.
57	Kœtz Aloyse	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
58	Koppes Jean	professeur au Gymnase, Luxembg.
59	Kowalsky Emile	professeur au Gymnase, Diekirch.
60	Kratzenberg Dom.	professeur au Gymnase, Echternach.
61	Kreins Michel	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
62	Kuffer Nic.	professeur au Gymnase, Echternach.
63	Lacaf Joseph	professeur au Gymnase, Diekirch.
64	Lahr Eugène	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique Lycée de jeunes filles, Luxembg.
65	Lamboray J.-P.	maître de dessin au Gymnase, Luxembg.
66	Mlle Lamboray Math.	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
67	Lang Charles	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, École ind. et com., Esch s. l'Alz.
68	Lanners Nic.	ancien professeur au Gymnase, Echternach.
69	Mlle Legil Barbe	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Lycée de jeunes filles, Luxembg.
70	Limpach Jean	professeur au Gymnase, Echternach.
71	Mailliet Pierre	professeur au Gymnase, Diekirch.
72	Manternach François	directeur du Gymnase, Luxembg.
73	Manternach J.-P.	directeur de l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
74	Margue Nic.	professeur au Gymnase, Luxembg.
75	Medinger Paul	professeur au Gymnase, Luxembg.
76	Merten Joseph	professeur au Gymnase, Diekirch.
77	Mlle Metzler Marie	répétitrice au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
78	Meyers Jos.	professeur au Gymnase, Luxembg.
79	Michels François	professeur au Gymnase, Luxembg.
80	Michels Michel	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
81	Mohrmann Robert	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
82	Muller Pierre Jos.	professeur au Gymnase, Diekirch.
83	Neiers Nic.	professeur au Gymnase, Luxembg.
84	Nickels Nicolas	directeur du Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
85	Nœsen Jacques	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.

No. d'ordre	Noms et Prénoms.	Qualité, Établissements d'Enseignement.
86	Nothumb Albert	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique Lycée de jeunes filles. Esch s. l'Alz.
87	Ollinger Camille	professeur à l'École ind. et com. Luxbg.
88	Oster Auguste	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
89	Oster Edouard	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
90	Oth Joseph	professeur de dessin au Gymnase, Diekirch.
91	Ourth Félix	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
92	Palgen Jean	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, École ind. et com., Luxbg.
93	Palgen Nicolas	professeur au Gymnase, Echternach.
94	Petit Robert-Nic.	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
95	Mme Petit-Biewer	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
96	Petry Henri	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
97	Pfeiffer Jean	ancien professeur, directeur de l'École professionnelle, Esch s. l'Alz.
98	Pierret Edouard	professeur à l'École normale, Luxbg.
99	Pletschette Denis	directeur du Gymnase, Diekirch.
100	Rabinger Henri	maître de dessin au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
101	Rausch Victor	professeur au Gymnase, Luxbg.
102	Reimen Bernard	professeur au Gymnase, Echternach.
103	Reuland Michel	inspecteur d'Écoles primaires, Luxbg.
104	Reuter Pierre	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
105	Ries Nicolas	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
106	Rippinger François	professeur à l'École normale, Luxbg.
107	Ræder Jean	professeur d'anglais à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
108	Schauls J.-P.	candidat-prof. ayant passé l'examen pratique, Gymnase, Diekirch.
109	Schlim Eugène	professeur au Gymnase, Diekirch.
110	Schmit Mathias	professeur au Gymnase, Luxbg.
111	Schmit Nicolas	professeur honoraire, Luxbg.
112	Schmit Jean-Fr.	professeur au Gymnase, Luxbg.
113	Schmitz Joseph	professeur au Gymnase, Diekirch.
114	Schon Arthur	aumônier au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
115	Schræder Emile	professeur au Gymnase, Luxbg.
116	Simmer Louis	professeur-attaché au Gouvernement, Luxbg.
117	Simmer Nic.	directeur de l'École normale, Luxbg.
118	Soisson Guill.	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
119	Sold Jean-Pierre	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
120	Speller Nicolas	professeur au Gymnase, Luxbg.
121	Sprunck Alphonse	professeur au Gymnase, Echternach.
122	Steffen Albert	professeur au Gymnase, Luxbg.
123	Steffes Pierre	professeur au Gymnase, Diekirch.
124	Stein Antoine	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
125	Stein Jean-Pierre	professeur au Lycée de jeunes filles, détaché à l'École ind. et com., Luxbg.
126	Strommenger J.	professeur au Gymnase, Luxbg.
127	Stumper Oscar	professeur au Gymnase, Luxbg.
128	Thibeaudeau André-Paul	professeur à l'École ind. et com., Esch s. l'Alz.
129	Thibeaudeau J.-P.	professeur au Gymnase, Diekirch.

No. d'ordre	Noms et Prénoms.	Qualité, Établissements d'Enseignement.
130	Thill J.-Pierre	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
131	Thomé Joseph	professeur au Gymnase, Echternach.
132	Thyes Eugène	professeur au Lycée de jeunes filles, Luxbg.
133	Thyes Léon	répétiteur détaché à l'École normale, Luxbg.
134	Tockert Joseph	professeur au Gymnase, Luxbg.
135	Tresch Mathias	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
136	Wagener Joseph	ancien professeur, conseiller de Gouvern., Luxbg.
137	Wagner Alphonse	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
138	Wampach Edmond	professeur au Gymnase, Luxbg.
139	Weinachter Pierre	professeur au Gymnase, Echternach.
140	Weiwers Guill.	professeur au Gymnase, Luxbg.
141	Welter Nic.	Inspecteur principal de l'enseignement primaire, Luxbg.
142	Wengler Michel	professeur au Gymnase, Luxbg.
143	Van Werweke Nic.	professeur honoraire, Luxbg.
144	Weydert Nic. Eloi	chargé de cours au Gymnase, Luxbg.
145	Wilhelm Jules	professeur au Gymnase, Luxbg.
146	Willems Alphonse	professeur au Lycée de jeunes filles, Esch s. l'Alz.
147	Wirion Auguste	professeur de dessin au Gymnase, Echternach.
148	Wirion Edmond	professeur au Gymnase, Luxbg.
149	Wirth Joseph	maître de dessin au Gymnase, Luxbg.
150	Wolter Nicolas	professeur à l'École ind. et com., Luxbg.
151	Zanen Paul	professeur au Gymnase, Diekirch.

Nécrologie.

L'Association des Professeurs a perdu dans le courant des deux dernières années les membres suivants:

M. Jos. STROCK, maître de dessin à l'École ind. et com. de Luxembourg, décédé le 31 décembre 1923.

M. J. P. FABER, professeur à l'École ind. et com. de Luxembourg, décédé le 1er septembre 1924.

M. Alfred HOUDREMONT, directeur de l'École ind. et com. d'Esch-s.-Alz., décédé le 3 mai 1925.

Elle gardera aux morts un souvenir affectueux et renouvelé à leurs familles les sympathiques condoléances de ses membres.

Note de la rédaction.

La prédominance constante des préoccupations matérielles au courant des deux dernières années a obligé le comité d'ajourner à différentes reprises la publication de notre bulletin. C'est ce qui explique le retard extraordinaire du présent numéro qui est le 21e de la série du «Journal».

A la dernière assemblée générale de Pâques il fut décidé qu'à l'avenir le «Journal des Professeurs» aura un caractère strictement professionnel; on n'y publiera plus que des articles traitant des questions pédagogiques ou visant les intérêts moraux et matériels du corps enseignant. Il paraîtra dorénavant une fois par an.

TABLE DES MATIERES :

1. J. P. Faber zum Andenken. † (<i>E. J. K.</i>).	page 3
2. Enseignement du Français. Essai de Bibliographie pratique. (<i>M. Esch</i>).	» 5
3. Die Arbeitsschule. (<i>N. Braunshausen</i>).	» 10
4. Une classe de français en I ^{re} . La volte-face de Jean de Miremont dans »Le Repas du Lion«. (<i>Jos. Hansen</i>).	» 13
5. Le cinquième Congrès International de l'Enseignement Secondaire de Prague. (27—30 août 1923). Notes d'un congressiste. (<i>Joseph Wagener</i>).	» 26
6. Le scoutisme éducatif. (<i>Jos. Tockert</i>).	» 33
7. A propos de la rémunération des leçons supplémentaires. (<i>Joseph Hess</i>).	» 35
8. Chronique de l'Association.	
<i>a</i>) Activité de l'Association en 1923. (<i>F. Heuertz</i>).	» 37
<i>b</i>) Activité de l'Association en 1924/25. (<i>J. P. Stein</i>)	» 39
9. Liste des Membres de l'Association. (Janvier 1926).	» 47
10. Nécrologie.	» 50
11. Note de la rédaction.	» 50
