

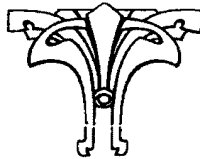
JOURNAL

DE

l'Association des Professeurs

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



No. 22 — MARS 1927

IMPRIMERIE ARTISTIQUE LUXEMBOURGEOISE S. A.
ANC. D^r M. HUSS.

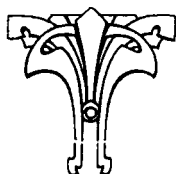
JOURNAL

DE

l'Association des Professeurs

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



No. 22 — MARS 1927

IMPRIMERIE ARTISTIQUE LUXEMBOURGEOISE S. A.
ANC. D^r M. HUSS.

Une philosophie de l'éducation.

Engouement pour les méthodes expérimentales, prédilection pour les questions pratiques, dédain des principes généraux, telle est une des caractéristiques du mouvement pédagogique moderne. De philosophique la pédagogie est devenue scientifique. Elle aussi est entrée dans l'état positif.

Il serait vain de contester l'utilité de cette orientation et naïf de méconnaître ce qu'elle a d'incomplet et de déficitaire. L'éducation est plus qu'une technique; elle est une philosophie et un art. Elle ne saurait impunément s'isoler et se détacher de la totalité de l'effort humain. L'on peut dire de la pédagogie ce que Jaurès disait de la politique: „J'admire ceux qui croient qu'on peut mener à bien des lois d'affaire en supprimant les grands courants de pensée et de sentiment. Autant dire au moulin de moudre le grain de chaque jour en supprimant les courants atmosphériques et en arrêtant les rivières.”

Telles sont, je suppose, les raisons profondes qui ont pu décider M. LEON BOPP à publier et à commenter dans un ouvrage intitulé „Principes généraux de pédagogie” la philosophie de l'éducation de H. F. AMIEL. L'Académie des Sciences morales s'est empressée de couronner cet ouvrage paru chez Alcan (1926) pour en souligner la valeur et l'intérêt. Ce livre fait suite à un important travail de grande envergure philosophique sur Amiel et qui retiendra l'attention des penseurs.

La destinée littéraire d'Amiel (1821—1881) est loin d'être accomplie tant que gisent, inaccessibles et inédits, dans les Archives de la ville de Genève, les deux tiers des 17,000 pages de manuscrit qui constituent le célèbre „Journal intime”. Amiel n'a pas connu et ne connaîtra jamais la vogue littéraire; mais il a eu les honneurs de la grande critique: Schérer, Renan, Caro, Bourget, Thibaudet lui ont consacré des études restées fameuses. Peu d'écrivains de son rang, qui est secondaire, ont été l'objet de fouilles psychologiques aussi importantes, peu d'hommes aussi se sont étudiés avec la même sagacité obstinée et livrés au public avec un courage et une sincérité pareille. Son journal est un document

humain de tout premier ordre et qui fera toujours les délices des psychologues et des moralistes. Après tous les grands travaux d'approche il restait à faire une fois pour toutes, avec le concours des méthodes les plus rigoureuses, l'inventaire total de cette immense collection d'expériences psychologiques. Il fallait, pour tenter ce travail, une forte éducation philosophique, une pratique sûre de la statistique psychologique et surtout, pour ne pas s'égarer dans ce vaste musée de notations, de réflexions, de confessions diverses, contradictoires, incohérentes, il fallait une extraordinaire vigueur, une grande indépendance d'esprit et une large compréhension de la nature humaine. M. Léon Bopp, qui est une des grandes promesses de la pensée française, a assumé les risques de cette entreprise et y a réussi avec éclat. Il serait trop long, quoique utile à notre sujet, de présenter cette forte étude de 400 pages que trop modestement son auteur intitule : Essai sur la pensée et le caractère d'Amiel et qui a paru chez Alcan (1926) après avoir été brillamment soutenue en Sorbonne. Force nous est de nous borner à une analyse de l'ouvrage que M. Bopp a consacré aux Principes généraux de pédagogie. C'est pour la première fois que la pensée pédagogique d'Amiel est livrée au public; cela fait deux inédits : texte et commentaire et qui sont dignes l'un de l'autre.

Notre pensée se développe sous la suggestion mystérieuse de notre personnalité intime. Amiel est un être contradictoire, oscillant sans cesse entre des tendances multiples et souvent opposées. Tantôt il est dominé par le désir de s'isoler, de se détacher du monde, de se replier sur soi-même, de se retrancher dans l'indépendance et là liberté totale, absolue. Tantôt il aspire à une communion spirituelle avec une société, une église, une patrie auxquelles il sacrifierait cordialement une part de cette liberté si farouchement désirée; ou encore il s'abandonne à l'attirance subtile du Grand Tout pour s'y fondre et se dissoudre entièrement. Mais ce qui semble dominer en lui, c'est, d'après M. Bopp, le penchant de sa conscience à isoler en s'isolant, à poursuivre l'absolu en s'affranchissant du monde extérieur, des liens et des obligations que ce dernier comporte, à se replier sur un moi qui se complaît souvent aux manifestations d'un impressionisme à la fois religieux, moral, intellectuel et artistique.

Par quelle opération paradoxale ce protégé du moi pourra-t-il un jour se muer en pédagogue, c.-à-d. sortir de soi pour se vouer aux autres? Cette mutation n'est qu'un cas particulier de ce qui fut la règle de sa vie et de sa nature: le va et vient entre les attitudes contradictoires. Il est

réconfortant de constater que la réflexion pédagogique rajeunit et raffermi l'esprit d'Amiel. Les idées noires et les tendances au découragement qui constituent la trame de sa nature intime s'éclaircissent de quelques rayons de confiance et d'espoir. En face de la jeunesse ce nihiliste se ressaisit et impose silence à son irrémédiable désespoir; il choisit dans la variété de ses expériences et de ses convictions les plus vivifiantes et les plus saines et en compose sa philosophie de l'éducation.

Pour Amiel la question primordiale de toute pédagogie est celle de la destination de l'homme. C'est sur elle que le pédagogue doit régler sa méthode. Quelle est la fin propre de l'individu? Ce n'est ni le bien-être, dit Amiel, ni la culture, ni l'Etat, ni l'Eternité. Tous ces buts lui semblent trop exclusifs parce qu'il n'embrassent pas la totalité de la nature humaine. Amiel voudrait les concilier en une synthèse qui serait la formule même de la destination complète: Appuyée sur la connaissance des données et des lois de la vie naturelle, sociale, supérieure, l'éducation s'attache à développer dans l'enfant l'homme typique et l'individu original. L'homme parfait, comme la beauté parfaite, comme toute réalité d'ailleurs, serait une fusion de contradictoires, une union mystérieuse de qualités opposées. Cette conception hégélienne répond à la nature mentale d'Amiel, à son esprit antithétique et à son coeur instable.

Idéal chimérique, inaccessible à notre esprit, à plus forte raison à notre effort. De fait Amiel se rabat sur une sagesse moindre et plus tangible. Il lui suffit en pratique de réaliser l'équilibre des facultés et, pour le reste, il recommande avec les stoïciens de se mettre en accord avec la pensée et la volonté supérieures qui animent l'univers; conseil auquel il lui arrive, dans ses heures orthodoxes de prêter la formule religieuse de l'union mystique avec Dieu.

Donc l'effort d'Amiel vers la vérité métaphysique n'aboutit guère qu'à un vague composé d'éléments et d'emprunts divers. Son échec dérive du désordre mental dont est frappé son esprit: incapacité foncière à s'adapter au milieu social, incapacité pareille à maîtriser la réalité tout court.

De cette façon la pensée pédagogique d'Amiel se trouve enveloppée de ténèbres dès son point de départ, ce qui ne l'a pas empêchée d'arriver à des vérités de détail qui méritent d'être mises en lumière.

La pédagogie que nous pratiquons constamment et que préconise la sagesse officielle, semble être faite pour une jeunesse abstraite, pour la

belle chimère de Rousseau et non pour des êtres réels, concrets, uniques-infiniment nuancés. L'éducation publique obligée de travailler simultanément une foule amorphe d'individualités se trouve ainsi rivée à une erreur première qu'Amiel s'applique à détruire. Il insiste sur cette idée fondamentale que l'individu, objet de l'éducation, a un caractère et une destinée propres qu'il importe de ne pas négliger. De plus l'homme apparaît sur un point déterminé du globe, à un moment déterminé de l'histoire; et ces conditions changeantes du milieu obligent la pédagogie à de constantes revisions et réadaptations. Car l'enfant ne doit pas être élevé comme Emile dans un monde fictif et factice et pour ne songer qu'à lui-même, mais pour le monde réel, le monde du travail, de la lutte et de l'imperfection.

D'un autre côté le développement de l'individu est soumis à des lois propres; il s'accomplit, selon l'idée de Leibniz qu'Amiel fait sienne, par la vertu d'une spontanéité intérieure, par déploiement et non par adjonction. L'oeuvre de l'éducateur, dit Amiel, consiste à se rendre inutile ou plus exactement à rendre son élève apte à se diriger seul dans l'existence. L'éducation est un apprentissage et l'apprentissage n'est qu'une convergence d'exercices personnels. Ici Amiel apparaît comme précurseur de l'école active.

Pédagogie individuelle, tel est l'idéal de cet éducateur suisse. Mais comment s'assurer la connaissance précise d'une individualité? La science psychologique vise au général, à la loi et non au cas concret, unique et accidentel. Il reste, pour suppléer à cette déficience de la psychologie scientifique, un mode de connaissance particulier, l'intuition qui pénètre la nature intime de l'enfant, et sait trouver les moyens propres à la guider. Sur cette question essentielle il y a dans l'ESSAI de M. Bopp des pages magistrales d'exposition et de critique qu'on serait tenté de citer intégralement. L'intuitionisme y subit un examen rigoureux et une condamnation énergique. On voudrait cependant voir apparaître à la fin de ces fortes et subtiles démonstrations une réserve qui est moins d'ordre critériologique que d'ordre pratique. En effet, à supposer que le mode rationnel et conceptuel soit seul admissible et seul légitime, personne ne peut nier que dans la vie courante il ne suffise pas. Sur le plan de la recherche scientifique et philosophique la raison logique est notre guide le plus sûr; mais dans la sphère trouble et sur le fond mouvant de la réalité quotidienne, que sommes-nous, abandonnés à la seule connaissance rationnelle? Quel appareil lourd et combien inuti-

lisable que notre savoir scientifique et nos procédés rationnels quand il s'agit de débrouiller la trame enchevêtrée des événements de tous les jours ! Que serait p. ex. le diplomate qui n'aurait pour s'orienter dans le dédale politique que l'unique ressource de la psychologie scientifique ! Et le professeur qui se présenterait devant sa classe avec sa seule armature scientifique et sa seule logique, combien il serait désemparé quand déferlent les menus incidents de la vie scolaire !

Intuition et logique se complètent et même en science il n'est pas trop de toutes les ressources pour atteindre le vrai. Et en pédagogie plus qu'ailleurs on fait bien de suivre le conseil de Platon : Il faut aller à la vérité de toute son âme.

Le système pédagogique d'Amiel ne présente guère de grandes nouveautés ; il est riche cependant en vérités essentielles qu'on ne saurait trop crier dans le tumulte des opinions passagères.

Avec Montaigne, Fénelon, et Rousseau le philosophe genevois partage la belle confiance en la nature humaine. *Parendo imperare*, cette devise de Linné est la sienne. Obéir à la nature pour la diriger. De là cette „méthode expectante” qu'Amiel recommande chaleureusement et qui consiste à laisser faire la nature, à ne pas la contrecarrer dans ses opérations mystérieuses. Il s'élève énergiquement contre la manie de faire des enfants précoces et de précipiter l'évolution de l'être vivant. Avec W. James il voudrait préconiser une certaine détente, une certaine paresse supérieure qui est le secret de la nature même.

Vers quel but précis Amiel voudrait-il orienter le développement de l'enfant ? Il distingue un développement utilitaire qui a pour centre l'intérêt de l'individu. Le jeune homme doit être rendu apte à gagner sa vie, faire fortune et carrière, se défendre contre l'injustice, occuper tout l'espace que ses dons, son énergie et sa valeur propre lui permettent d'embrasser et de remplir. Le but est ici le succès sous ses diverses formes : richesse, pouvoir, renommée.

Mais ce but, quoique permis, est grossier et appelle un complément nécessaire, le développement désintéressé. L'enfant doit être préparé à s'oublier lui-même et à servir, à porter le fardeau commun de la vie, de la maladie, de l'indigence, à partager par l'anticipation du courage les charges et les responsabilités de la vie domestique et civile, sociale et politique.

Toutefois la société n'absorbe pas toutes les fins de l'homme. Il existe une communauté plus vaste, un monde supérieur, une cité idéale vers laquelle l'enfant doit être élevé par une éducation généreuse qui comprend deux faces, l'une humanitaire et l'autre religieuse. L'enfant est citoyen de l'univers, membre de l'humanité et doit réaliser l'idéal de son espèce, vivre en communion avec l'humanité par l'art, la science, la poésie et la vertu, au-dessus des barrières du temps et de l'espace, au-dessus des superstitions étroites qui font de l'homme un ennemi de l'homme.

Cette élévation de l'individu dans la sphère idéale est facilitée par l'éducation religieuse, au moins par le christianisme „où la paternité de Dieu fait la fraternité humaine, où la solidarité dans la souffrance et le péché fait la solidarité dans la délivrance et la réconciliation”. C'est sous la forme religieuse, dit Amiel, que les plus hautes vérités et les plus nobles aspirations peuvent être éveillées et nourries chez l'enfant.

Enfin l'éducation s'achève par l'éclosion de ce que l'individu a d'original et d'unique. L'individualité qu'il s'agit de faire éclore, ce n'est pas celle des défauts, mais celle des qualités, des dons et des aptitudes particulières qui s'appellent talent, génie.

Mais comment découvrir ces aptitudes individuelles ? Amiel qui n'a pas connu l'essor magnifique de la psychologie expérimentale, s'en tient essentiellement à une méthode qui, d'ailleurs, ne manque pas d'excellence. Pour reconnaître les aptitudes, il faut les surprendre dans leur expansion naturelle et spontanée quand l'enfant ne suit que ses préférences, ses inclinations et ses goûts, c. à d. dans le jeu. La science éducative ne rend pas pleinement justice au jeu. Et cependant nulle part l'enfant n'est aussi transparent. Et entre les mains de l'éducateur inventif les jeux dans leur infinie diversité deviennent comme un atelier d'expériences et d'analyse, avec réactif, balance, miroir et microscope.

Et le moyen de développer les dons individuels ? C'est de leur ménager la possibilité de croître *par les loisirs* et par la rêverie. Amiel a sur cette question des pages curieuses. „Dans l'inaction attentive et recueillie, notre âme efface ses plis, se détend, se déroule, renaît comme l'herbe foulée ou la haie émondée redevient naturelle, spontanée; la rêverie comme la rosée rafraîchit et retrempe le talent: c'est le dimanche de la pensée.” C'est dans la rêverie que se prépare d'après Amiel, l'individualité de la pensée et du sentiment. Donc des loisirs, des vacances et des distractions à foison !

Comment préserver les aptitudes de chacun? En se gardant de les „contrister ou de les humilier” par la moquerie et l’ironie. Si la flatterie est un poison moral, l’ironie est un poison mental; c’est un corrosif qui peut tuer en germe des talents et des vocations quand ceux-ci ne sont pas impérieux et obstinés. Écraser un aigle dans l’oeuf, un chêne dans le gland, n’est pas difficile ni glorieux. L’esprit goguenard et railleur contracte les coeurs, endurecit les caractères et recroqueville les dispositions dont la sympathie eût fait sortir des fleurs et des fruits. L’enfant soumis à ce régime est comme une plante dans un climat hostile, il se hérissé d’épines et se rabougrit.

Amiel a établi toute une pharmacopée de moyens pédagogiques qu’il offre à l’éducateur. Ils s’inspirent tous de ces hautes conceptions humaines et de cette élévation morale qui dominent l’oeuvre pédagogique de ce penseur.

Rendons grâce à M. Bopp d’avoir fait connaître à un grand public la pensée pédagogique d’Amiel et de l’avoir éclairée par un beau commentaire historique et philosophique. Peu de travaux ont mieux mérité l’honneur d’une suprême distinction académique, si ce n’est le grand ouvrage de M. Bopp sur la pensée et le caractère d’Amiel, bien plus riche encore en substance philosophique que ses „Principes généraux de pédagogie”.

P. Frieden.

Zur Pflege des Anschauungsvermögens.

„Zurück zu Goethe!” So rief auf der im September letzthin in Düsseldorf tagenden Naturforscher- und Aerzteversammlung Prof. PAUL ERNST-Heidelberg aus am Schlusse eines vielbemerkten Vortrages über „das morphologische Bedürfnis”.

Obwohl er sich vorzugsweise an die medizinischen Kreise wandte, folgte ich als Biologe und Lehrer dennoch den Worten des abgeklärten Wissenschaftlers mit stets wachsendem Interesse, und jetzt, wo die Darlegungen im Druck erschienen sind und in Musse nachgekostet werden können, erkenne ich noch klarer, wie sehr sie sich auch an die Schule von heute richten. Ein gar wunder Punkt wurde da mit ein-

dringlicher Offenheit berührt, den wir auch in unserer Unterrichtspraxis auf jeden Schritt wahrnehmen können. Ich kann es mir nicht versagen, einige Gedankengänge und Schlussfolgerungen des Meisters an dieser Stelle, wenn auch flüchtig und dürftig, nachzuskizzieren, denn so werden sie wohl am ehesten vor den Kreis gelangen, den sie bei uns angehen.

ERNST stellt fest, dass es uns nicht mehr gelingt, die Jugend zum Schauen zu führen, d. h. zum richtigen Sehen, und dass sich bei ihr kein Bedürfnis nach dieser Seite mehr fühlbar macht. „Man hat Ohren, um zu hören, allein keine Augen mehr, um zu sehen, geschweige denn, um zu schauen.“ Und doch ist Anschauung das erste Postulat eines vernünftigen Unterrichtes, und „wo sie fehlt, da träufelt höchstens ein armseliges Bächlein farb- und würzloser Dialektik“.

Schon GOETHE, an den sich der Vortragende enge anlehnt, empfindet bei seiner Umgebung das geringe Anschauungsvermögen, das verkümmerte morphologische Bedürfnis, und heutzutage wiederholt sich immer die Klage, wie mangelhaft unsere Jugend zu sehen vermag, d. h. das Gesehene innerlich zu verarbeiten, von innerer Warte zu schauen. Man hat diesen Zustand sogar als die Krankheit des Zeitalters bezeichnet, wo die Mehrzahl nicht sieht, was man ihr zeigt, eine geringe Zahl nur es wirklich sieht, aber eine noch weit geringere imstande ist, auch etwas zu sehen, was nicht gezeigt worden ist.

Wir Biologen zumal notieren mit Bedauern, wie unsere Jugend sich fast sträubt, „im offenen Buche der Natur zu blättern, wo ihr auf jeder Seite Offenbarungen aufleuchten. Und doch ist das grossartigste Bildungsmittel des Kindes noch immer das Bilderbuch!“

Auch SCHOPPENHAUER findet, dass die Quelle wahrer Weisheit nicht liegt in abstraktem Wissen, sondern in der tiefen anschaulichen Erfassung der Welt. Und RUSKIN: „Das Grösste, was der Mensch auf Erden vollbringt, ist zu schauen und das Geschaute zu künden.“ Keine Anschauung, auch keine Weltanschauung, ohne Schauen, zuerst des äusseren, dann des inneren Angesichtes: „zum Sehen geboren, zum Schauen bestellt“, sagt der Türmer „und mit ihm jeder Morphologe von sich.“

Zwei Ursachen tragen nach ERNST die Schuld daran, dass es so kam: Die heutige Kindererziehung und die heutige Erziehung des Jünglings; in beiden hat man die pädagogischen Erfahrungen von

Jahrtausenden in den Wind geschlagen. Dem Kinde gibt man alles fertig in die Hand und lässt es nichts selbst gestalten, aber auch das Denken verkümmert, wenn die Hand nicht formt, und der Mensch ist, nach ANAXAGORAS, vernünftig, weil er Hände hat. Dem Jüngling jedoch mechanisiert man die Natur, löst Farben und Töne in Schwingungen auf, sieht nur mehr auf das Quantitative, das führt aber zur Geringschätzung alles Morphologischen. Man vergisst, „dass Organismus nicht Mechanismus ist, eine mechanische Erklärung des Organismus nicht gelingt, und nach der Einrichtung unseres Verstandes überhaupt nicht möglich ist. — Man vermag nach dem Gesetz der mechanischen Kausalität zwar die Entstehung und Verfassung des Weltgebäudes und der Himmelskörper, aber nicht den kleinsten organischen Naturkörper, keinen Grashalm und keine Raupe zu erklären.“ Dann hält ERNST den Mechanisten entgegen, „dass Morphologie aufklärt und erleuchtet, überall, wo keine Mathematik je hineinzündet.“

Zugleich verwahrt er sich dagegen, die mathematisch mechanischen Theorien bekämpfen zu wollen. „Das wäre Torheit. Einen Weg, der zu Erfolg und Triumph geführt hat, verlässt man nicht, und einer siegreichen Regierung macht man keine Revolution.“ Aber er warnt davor, zu erwarten, die Wissenschaft solle die Rätsel der Natur lösen, sowie auch davor, Bilder und theoretische Schöpfungen (Gattung, Art, Atom, Aether, Wellen, Anziehungskraft) als Realitäten zu nehmen. „Man kann eine Maschine als Triumph der exakten technischen Wissenschaften bewundern und muss daneben doch für die biologischen Wissenschaften den Tiefstand des Anschauungsvermögens, den Mangel des morphologischen Bedürfnisses bitter beklagen.“ Wir haben denken und berechnen gelernt, verlernt aber das eigentliche Sehen. „In diesem Urteil liegt keine Unterschätzung der exakten Wissenschaften, sondern das Bekenntnis einer Weltanschauung, die neben der mechanischen auch ihr Recht hat, die in der Wissenschaft die Kunst sieht, die grenzenlose Empirie zu durchsichtiger Klarheit zu gestalten, die gefährdete Kultur aus den Klauen der atomistischen Beschränktheit zu erretten und die Natur wieder schön, übersichtlich und fasslich zu gestalten.“

Wir müssen daher von der Meinung zurückkehren, das Ziel aller Naturwissenschaft sei, sich in Mechanik aufzulösen, nur das sei wissenschaftlich, was messbar ist.

Die Biologie entzieht sich dieser Einschränkung und mag die mecha-

nisch-mathematische Theorie nur in sehr begrenzter Anwendung auf ihre Objekte ausdehnen.

„Physiker sind aus gutem Grunde keine Vitalisten. Ihr Gegenstand wird sich wohl restlos in Mechanik (Bewegung) auflösen lassen. Und die Chemiker haben durch künstliche Synthese des Harnstoffs, des Indigo, des Zuckers, des Gummis und vieler anderer Stoffe **gezeigt**, dass sie die Natur nachahmen können, ohne einer Lebenskraft zu bedürfen. Aber die Biologen sind alle mehr oder weniger Vitalisten, ob sie sich dazu bekennen oder nicht, je nachdem ihnen der physikalisch-chemisch unerklärbare Rest der Lebenserscheinungen gross oder klein dünkt.“ Dieser Rest schafft Raum für die Anschauung, für die Welt des Auges, die nach GOETHE, wenn sie frei, rein, treu und tief sich gibt, die Quelle aller Wahrheit ausmacht, und ohne die man nichts begreift. Anschauung ist das grösste Bildungsmittel, denn mit ihr erst beginnt jede Theorie, Theorie aber soll nicht Zweck, sondern Mittel, nicht Krönung, sondern Grundlage der Wissenschaft sein und immer wieder zur Anschauung zurückleiten. Für GOETHE war das Auge vor allen andern das Organ, „womit er die Welt fasste“, und das intensive, das grosse, durchs ganze Leben wirksame Schauen mit dem körperlichen Auge bewirkt eine Schärfung des inneren Sinnes. Im Auge spiegelt sich von aussen die Welt, von innen der Mensch, die Totalität des Innern und des Aeusseren wird durch das Auge vollendet, dieses gestaltet sich so zum Mittelpunkt des gesamten geistigen Lebens.“

Ernst will für die Medizin, wie für jede Naturwissenschaft gelten lassen, dass sie sich mechanisiere, soweit sie Forschung bedeutet. Was aber für die **F o r s c h u n g** gilt, gilt nicht auch für die **L e h r e**, den Unterricht, und alle Misserfolge der Erziehung und des Unterrichtes beruhen nach ihm nur auf dem Missverständnis, als ob Forschung und Lehre dasselbe wären oder wenigstens gleiche Wege einzuschlagen hätten.

Das jedoch ist ganz verkehrt. In der Forschung mag mechanisches Bedürfnis vorherrschen, in Erziehung und Unterricht dagegen Anschauung. „Wir geben Steine statt Brot, wenn wir den Geist sich nur zwischen Abszisse und Ordinate tummeln lassen — denn so bleibt nur ein kleines Stück des Wissens, eine dürre Heide, und um sie herum liegt doch schöne, grüne Weide, und daneben steht des Lebens goldener Baum, die Welt nämlich des Auges und der Anschauung, und diese ist für den

zu Erziehenden eine reichere Mitgift als ein Schulsack voll mathematischer Formeln und Kurven.”

Auf der Verwechslung von Forschung und Lehre beruhen denn auch alle Misserfolge in Erziehung und Unterricht. Noch nie ist das Volk so in hellen Haufen den Kurpfuschern und Quacksalbern nachgelaufen, wie heute im Zeitalter der Mechanik, zu welcher der einfache Mann kein Zutrauen hat, da er nicht einsehen kann, dass er eine blossе Maschine sei.”

Das Alpha und Omega der Lehre muss die Anschauung sein, die äussere, sinnliche, gestalt- und farbenreiche Anschauung, erzeugt und geweckt durch das morphologische Bedürfnis. Darin liegt allein, nach ERNST, die Rettung unseres verkümmerten und verarmten Geschlechtes, welches Mitleid und Furcht erregt, wie der tragische Held nach ARISTOTELES, „Mitleid mit seinem dünnen, fadenscheinigen Wissen und Furcht vor seinem künftigen Handeln.” „Also nicht gegen NEWTON, nicht weniger NEWTON, sondern neben NEWTON mehr GOETHE”, aber nur in der Lehre!

„Käme doch, so flehte ERNST in seinem Vortrage, ein Grosser, der dieser Jugend das morphologische Bedürfnis einzupflanzen berufen wäre, was uns Geringen in Jahrzehnten nicht gelang. Aber es müsste wohl einer kommen, der wie HELMHOLTZ alle Lorbeeren der Physik und Mathematik auf seinem Haupte trüge und am Ende seines Lebens demütig sein Knie beugte vor GOETHE. Dann würde man vielleicht aufhorchen, vielleicht aufatmen.”

Möge der greise Rufer versichert sein, dass bei seiner Aussprache doch wohl gar manche aufhorchten und aufatmeten; möge er wissen, dass zumal einer ihm lauschte, einer, dem er aus ganzer Seele sprach, dem er so vieles in geprägten Ausdruck brachte, was lange innerlich danach gerungen; möge er überzeugt sein, dass der Unterzeichnete die Spanne, welche ihm noch zum Wirken gegönnt sein mag, auszunützen entschlossen ist zu einer energischen Betonung der morphologischen Seite im naturwissenschaftlichen Unterricht. Ja fürwahr: Zurück zu Goethe!

Edm. J. Klein.

Une classe de français en Deuxième.

TAINÉ: Le Sentiment de la Nature.

Dans le choix et le groupement des morceaux par lesquels je me propose, dans la classe de seconde — autrefois appelée classe de *poésie* — d'initier les élèves à la poésie lyrique, je me laisse guider, non pas par le principe de la division, aujourd'hui périmée, en genres et en sous-genres, mais par la considération des thèmes lyriques. Or, de tous les thèmes d'inspiration, le plus fécond et le plus inépuisable est à coup sûr le sentiment de la nature. Non seulement il comporte, sur une même donnée, autant de variations qu'il y a de sensibilités, mais il est inséparable de toutes les autres sources d'inspiration.

„Pour établir la valeur d'un poète,“ dit Brunetière, „il suffit de l'interroger sur trois points: comment a-t-il parlé de la nature? de l'amour? de la mort?“ Qu'il y ait une liaison intime entre le besoin de nous réfugier dans la contemplation de l'univers et la préoccupation de l'au-delà, provoquée par le spectacle ou la pensée de la mort, rien de plus certain. C'est dans la nature extérieure que l'âme inquiète de sa destinée va chercher un apaisement à sa dévorante anxiété. L'univers, c'est le grand sphinx muet qui se dresse devant l'homme et qui seul semble pouvoir résoudre l'énigme des choses, c'est l'être chargé de secrets qui s'impose à nos recherches et à nos méditations, puisqu'il recouvre nos origines et nos sources. Que la nature soit pour le poète une source de consolations et de lumineuses révélations ou qu'au contraire elle ne fasse qu'aigrir davantage sa douleur par le froid et ironique silence qu'elle oppose à ses effusions et à ses pressantes sollicitations, toujours est-il qu'elle l'enveloppe de sa splendeur féerique et de sa puissance infinie. Au moins aura-t-il trouvé dans la contemplation du monde physique l'oubli de ses peines. Au milieu de l'irrémédiable écoulement des choses il aura vu le même soleil se lever tous les jours dans l'éternelle sérénité de l'azur, et la vie toujours souriante qui l'entoure aura rempli son cœur d'une espèce de tranquillité stoïque.

La même connexion existe entre le sentiment de la nature et les mélancolies ou les extases d'un cœur épris. Si absorbé qu'il soit par la passion, si fasciné qu'il soit par son rêve, quelque indifférence qu'il témoigne aux tableaux changeants, aux aspects pittoresques et aux sites

séduisants que la nature déroule devant ses yeux, le poète ne pourra se soustraire aux impressions que lui apportent ses sens, aux images qui se reflètent malgré lui dans ses prunelles, et de toutes les formes du dehors il fera les signes palpables, les ébauches de ses visions intérieures. Forçant la nature à refléter son âme, à se teindre de la couleur de ses désirs et de ses songes, il en fera un vaste système de symboles qui servira à l'expression plastique de ses émotions. Dans les soupirs de la brise, dans le bruissement des feuilles, dans tous les murmures qui s'exhalent de l'univers il entendra une voix qui lui est chère. Les formes errantes des nuages se groupent comme par enchantement pour encadrer de leurs contours fantasques l'image qu'il adore, et cette même image est multipliée à l'infini par les mille facettes étincelantes du lac qui miroite au soleil. L'univers n'est plus qu'un voile derrière lequel palpite l'âme de son amante, et le soir le scintillement des astres, de „ces yeux ouverts sur le monde endormi”, lui rappelle un regard qui brillait sur la terre. Ce n'est pas tout. Si le poète amoureux mêle à son émotion la collaboration de la nature entière, s'il associe les apparences des choses aux aspirations de son coeur, la nature, à son tour, en reçoit un rayon de vie qui donne à ses couleurs un éclat imprévu. Le monde physique qui tantôt était terne et décoloré, emprunte à la passion, à sa puissance de rayonnement sur l'univers, un nimbe d'attraits et de fascination qui l'illumine et le transfigure.

En présence de cette intime connexion qui existe entre le sentiment de la nature et les autres grandes sources d'inspiration, il n'est pas trop hasardeux d'affirmer que la valeur d'un poète se mesure sur la profondeur et la délicatesse de ses réactions au contact de la nature, sur la richesse et l'originalité des accents qu'il sait faire rendre à l'immense clavier de l'univers. J'irai plus loin. Le sentiment de la nature contient en germe toute la poésie lyrique. Qu'est-ce que la poésie en sa pure essence, ce en dehors de quoi elle ne se distingue plus de la prose que par certaines cadences de mots ? C'est J. Lemaitre qui pose ainsi la question. „L'essence de la poésie, répond-il, c'est peut-être le sentiment continu des correspondances secrètes, soit entre les objets de nos divers sens, formes, couleurs, sons et parfums, soit entre les phénomènes de l'univers physique et ceux du monde moral, ou encore entre les aspects de la nature et les fonctions de l'humanité.” Rien ne me paraît plus nécessaire et plus urgent que de familiariser les élèves avec les formes diverses que peut prendre chez les grands écrivains, qu'ils soient poètes ou prosateurs,

une source d'inspiration d'une telle richesse et d'une telle fécondité. Les *Morceaux Choisis* de Cahen contiennent précisément les maîtresses pages que Taine a consacrées à l'analyse du sentiment de la nature dans un chapitre de son livre sur *La Fontaine et ses fables*.

Questions qui préparent la lecture du morceau.

Lorsque les poètes parlent du secret attrait qu'ils éprouvent pour la nature, de leur besoin de se réfugier au sein de la nature, que faut-il entendre par le mot : nature ?

La nature, c'est tout ce qui n'est pas l'homme ou l'oeuvre de l'homme, le monde physique en particulier, c'est-à-dire les champs, les bois, les montagnes, la mer, tout ce qui compose les paysages qui s'offrent à nous hors des villes. Ce ne sont pas seulement les solitudes sauvages et désertes, mais aussi les campagnes cultivées, les jardins et les villages, en tant qu'ils ne sont pas encombrés par les inventions ingénieuses et laborieuses de l'homme et ne rappellent pas la tyrannie des conventions sociales.

Quelques élèves se rappellent le début d'un poème où V. Hugo a vigoureusement marqué le contraste entre la nature qui s'épanouit dans sa fraîcheur, et la ville où le pavé couvre la terre et où les maisons of-fusquent le ciel :

Maintenant que Paris, ses pavés et ses marbres,
Et sa brume et ses toits sont bien loin de nos yeux ;
Maintenant que je suis sous les branches des arbres
Et que je puis songer à la beauté des cieux

Quant au sentiment de la nature, sentiment complexe, qui varie selon les temps et les lieux et sous ses diverses formes se ramène, en somme, à l'attrait puissant que la nature exerce sur nous, il a été analysé d'une façon fort pénétrante par Hippolyte Taine dans un chapitre du beau livre qu'il a consacré à *La Fontaine et ses fables*.

L'analyse que Taine a faite du sentiment de la nature est caractéristique de sa manière. Quel rapport y a-t-il entre son goût de l'analyse et ses théories littéraires ?

Taine est passé maître dans le genre de l'analyse. Et cela s'explique. Sa critique littéraire part de cette idée que le génie ne se crée pas tout seul, qu'il est le produit de certains facteurs déterminés, de sa race

d'abord, à laquelle il doit sa façon particulière de penser et de sentir, du milieu où il a vécu et des circonstances qui ont pesé sur lui au moment de sa formation. Qu'on pense ce qu'on voudra de cette doctrine déterministe, qui, appliquée aux phénomènes du monde moral, pourra paraître bien hasardeuse, toujours est-il qu'un critique qui admet une correspondance forcée entre l'esprit d'un écrivain et le monde qui l'entoure, doit faire porter son principal effort sur l'analyse de toutes les causes déterminantes, de toutes les influences morales et matérielles par lesquelles il voudrait expliquer les aspects caractéristiques d'une oeuvre. Taine ne s'en est pas fait faute, et ces analyses font souvent le principal intérêt de ses ouvrages.

Devinez-vous pour quelle raison cette analyse du sentiment de la nature se trouve dans un livre consacré à La Fontaine ?

La Fontaine est un des rares écrivains du dix-septième siècle qui aient été sensibles aux séductions de la nature. Certaines de ses fables sont comme baignées du charme nostalgique et pénétrant de la lande et de la forêt. En vertu du sujet traditionnel de la fable, la scène est presque toujours transportée aux champs, dans les solitudes des bois et des plaines. Il y a peu de fables où il n'y ait pas une échappée sur quelque scène charmante de la nature : rivière poissonneuse que côtoie le héron dédaigneux, garenne ensoleillée où le lièvre fait à l'aurore sa cour parmi le thym et la rosée, côte rude que monte péniblement le coche, jardin propre où parmi les herbes potagères s'épanouissent des fleurs bourgeoises qui feront un bouquet à la ménagère, immenses plaines de blé où le possesseur des champs se promène de grand matin.

Mais la nature n'est pas seulement le théâtre de l'action. Parfois elle devient un des acteurs du drame, et dans telle fable l'anecdote n'est qu'un prétexte à une description de la nature ou à l'évocation des aspects successifs de la nature : *Le chêne et le roseau*; *l'Hirondelle et les petits oiseaux*. La Fontaine ne jouit pas seulement des formes et des spectacles que la nature lui offre. Marchant sur les pas des poètes de l'antiquité, ou bien ouvrant la voie aux poètes modernes, il goûte voluptueusement :

Les forêts, les eaux, les prairies,
Mères des douces rêveries.

A ces rêveries se mêlaient toute sorte de sentiments qui naissent du contact de l'homme avec la nature : le délassement que nous éprouvons

au milieu de l'exquise douceur des choses champêtres, l'élan de foi et d'amour communiqué à toutes les créatures vivantes par le réveil du printemps, le mystérieux envoûtement des grands bois silencieux et sombres, les délicieux frissons de la solitude, l'inquiétude et la curiosité provoquées par le spectacle du ciel étoilé, le sentiment d'infinie compassion qui s'étend aux êtres et aux choses. Car le fabuliste qui voit dans ses pauvres héros à quatre pattes des frères inférieurs, doués comme nous de sensibilité et d'intelligence, et qui proteste contre l'injustice des hommes à leur égard, s'apitoie également sur le sort des arbres abattus par le bûcheron. Il se fait le défenseur de la nature contre l'homme et n'est pas loin de proclamer les droits sacrés de toute ce qui participe à l'universelle vie.

Pourquoi le sentiment de la nature était-il à peu près ignoré de la littérature du 17^e siècle ?

„Les esprits bien nés, disait une grande dame du 17^e siècle, ne peuvent se plaire à la campagne.“ On conçoit aisément les raisons de cette répugnance. Taine en indique d'ailleurs les principales dans le livre dont l'extrait est tiré. Nous tiendrons compte de ses indications dans l'énumération des circonstances qui au dix-septième siècle étaient défavorables au développement du sentiment de la nature :

I. La campagne ne pouvait offrir aux „honnêtes gens“ du 17^e siècle que des images répugnantes. Tout y blessait *les sens*. La société des salons et de la cour, toute cette aristocratie fine et dédaigneuse qui composait le public et qui marquait la littérature à son empreinte, était habituée à mener une vie de parade et ne se trouvait à son aise qu'entre des panneaux sculptés, devant des glaces resplendissantes. Quand il arrivait à ces grandes dames et à ces grands seigneurs de prendre le frais et de mettre le pied sur terre, c'était sur des allées ratissées, dans des jardins dont les charmilles et les murs de feuillage étaient aménagés comme des galeries et des salons, et où l'on se promenait en causant. On peut s'imaginer de quel oeil ils regardaient leur entourage, lorsqu'ils allaient faire un court séjour dans leurs terres et qu'ils devaient essuyer le contact des vilains et des hôtes de la basse-cour. Un dégoût physique les en détourne. Ce sont des bêtes malpropres et des odeurs d'étable, des coqs qui piétinent dans le fumier, des cochons qui fouillent de leur groin dans les relavures et dorment voluptueusement dans la fange tiède. „Fi l'horreur !“ s'écrie Taine. Quel courtisan parfumé

en manchettes de dentelles pourra découvrir une apparence de beauté dans cette boue?"

II. A la campagne tout choque également *la raison*. Nous sommes dans un siècle où la fantaisie et le caprice étaient impitoyablement prescrits, où l'imagination devait s'assujettir aux lois rigoureuses du bon sens et de la discipline, où une sagesse toujours sûre d'elle-même préside à toutes les oeuvres, où la régularité, la symétrie, l'harmonie des proportions, les qualités d'ordre, d'équilibre et de convenance, le développement tranquille et continu, exempt de soubresauts et d'accidents pittoresques, étaient considérés dans tous les arts comme les marques distinctives du chef-d'oeuvre. Au frontispice de ce siècle classique on pourrait inscrire les deux vers de Boileau :

Aimez donc la raison; que toujours vos écrits
Empruntent d'elle seule et leur lustre et leur prix.

Or, que peut offrir la campagne à ces esprits amoureux de lignes pures et de contours géométriques ? Des rochers informes, des chemins raboteux, des fouillis d'arbres qui poussent au hasard, des ruisseaux aux cours capricieux, qui s'attardent en des remous incessants. Il n'y a rien là de rationnel ni de logique. Ah ! si toute la nature pouvait être transformée en un immense jardin de Lenôtre ? Voyez le miracle accompli à Versailles. C'est une architecture végétale qui reproduit l'architecture de pierre. Tout désordre a disparu. Il y a bien encore des bois, mais ils ont été alignés en charmilles. Les arbres ne végètent plus que sous la règle et l'équerre. Regardez leurs cîmes artistement taillés en pyramides, en boules, en parasols. Il y a bien aussi des eaux, mais elles jaillissent en dessins réguliers ; des monstres d'airain les lancent en gerbes de façon à former dans l'air des arcs, des cintres et des paraboles. Tout le magnifique panorama de Versailles était comme le symbole des lois immuables de la raison. Il n'y subsistait plus rien de ce que les aspects de la nature ont de relatif, de particulier et de changeant.

III. Il était difficile de parler au public des réunions mondaines de ce qui n'était pas lui. La matière littéraire devait donc se restreindre à l'homme, et, dans d'homme, à l'âme. Aussi la littérature du grand siècle est-elle essentiellement psychologique et se propose-t-elle pour but l'étude du coeur humain, l'analyse des passions et la peinture des caractères. La littérature ne deviendra une représentation du monde sensible qu'avec J. J. Rousseau. Avant lui l'écrivain ne s'intéresse

qu'au monde intelligible, aux problèmes de la conscience. Le 17^e siècle a porté à la perfection tous les genres qui vivent de l'observation psychologique et nous peignent la lutte des passions et des volontés : pensées, maximes, caractères, tragédies, comédies, éloquence de la chaire.

Il y a bien eu le roman pastoral : mais les bergers et les bergères qu'on y mettait en scène étaient des figures de pure convention. Leur costume n'était qu'un déguisement. A leur langage précieux et à leurs manières raffinées on reconnaît tout de suite leur véritable origine ; ce sont des gens du monde en villégiature. Et les gens du monde recherchent la nature non pas pour s'y perdre ; mais pour mieux rentrer en soi et pour mieux s'apercevoir eux-mêmes. Quant aux véritables villageois, aux vrais paysans, comment auraient-ils pu prétendre à devenir l'objet d'une étude psychologique ? On ne leur témoignait pas plus d'intérêt qu'aux animaux au milieu desquels ils vivaient. Voyez en quels termes la Bruyère évoque leur silhouette : „L'on voit certains animaux farouches., des mâles et des femelles, répandus par la campagne, noirs, livides, et tout brûlés de soleil, attachés à la terre qu'ils fouillent et qu'ils remuent avec une opiniâtreté invincible ; ils ont comme une voix articulée ; et quand ils se lèvent sur leurs pieds, ils montrent une face humaine ; et en effet ils sont des hommes.” Convenez que nous sommes loin des idylles champêtres de George Sand, de la *Mare au Diable* et de la *Petite Fadette*.

IV. Quel langage la nature aurait-elle parlé aux contemporains de Descartes ? Aux yeux de Descartes l'univers physique, qu'il soit organisé ou non, n'était qu'un mécanisme plus ou moins compliqué, une machine inerte, un système de rouages et de ressorts. Toute vie, toute beauté, toute noblesse étaient reportées sur l'âme humaine. Les animaux étaient de simples automates, des sortes d'horloges qui remuent et font du bruit. Un disciple de Descartes, le doux abbé Malebranche, s'excusa un jour de battre sa chienne en disant qu'elle ne sentait point et que „ses cris n'étaient que du vent poussé dans un conduit vibrant”. Comme La Fontaine a dû étonner ses contemporains, lorsque courageusement il prit la défense des bêtes, voyant en eux, comme dit Taine, des compagnons de route qui, partis du même endroit que nous-mêmes, se sont arrêtés avant la fin du chemin, et nous ont laissés prendre l'avance. Quant à la nature minérale et végétale, elle n'était pour les disciples de Descartes „qu'un amas de poulies et de ressorts, aussi vulgaire qu'une manufacture, indigne d'intérêt, sinon par ses produits

utiles, et curieuse tout au plus pour le moraliste qui peut en tirer des discours d'édification et l'éloge du constructeur." Mais le poète n'y pouvait puiser aucune inspiration. Elle n'avait pour lui ni secret ni confiance. Là où les poètes modernes croient surprendre les subtiles palpitations de l'âme des choses, le mystérieux battement de la vie universelle, les écrivains du grand siècle n'entendaient qu'un sec et monotone tic-tac d'horloge.

V. A l'influence de la philosophie cartésienne est venue s'ajouter l'influence religieuse. Le dix-septième siècle était un siècle essentiellement chrétien. Le dogme catholique, qui régnait avec une autorité souveraine et incontestée, n'était menacé tout au plus que par les excès de rigueur du Jansénisme. Or, le christianisme a frappé la nature d'anathème. Certes, dans la nature déchue et flétrie le chrétien découvre encore les vestiges de sa splendeur déchue, et l'église emprunte encore de touchants symboles aux merveilles du firmament constellé. *Coeli enarrant Dei gloriam*. Mais il faut bien reconnaître que depuis la chute originelle les ténèbres se sont épaissies autour de la création. Elle a cessé d'être l'image de Dieu. Elle est devenue la grande tentatrice qui souffle la passion profane, l'éternelle insurgée qui clame la toute-puissance de la matière en face du Dieu de douleur, d'humilité et de renoncement. Bossuet se méfie d'elle dans son *Traité de la concupiscence*. Les tièdes matinées de mai avec leurs frissons de sève et leurs senteurs de fécondité, les soirs alanguis et troublants des chaudes journées d'été, par les vagues rêveries et les molles tendresses qu'elles inspirent, sont une perpétuelle occasion de péché, une tentation toujours présente de la concupiscence. Le chrétien doit mettre sa gloire à se dégager de la boue terrestre, à se dépouiller de son corps et à s'affranchir de ses mille nécessités. L'amour de la nature ne ferait que fortifier les chaînes des sens qui entravent les élans de l'âme vers l'au-delà.

II. Questions à poser après la lecture du morceau de Taine.

Qu'est-ce qui fait le principal attrait de ce morceau d'analyse ?

C'est l'union de deux qualités qui semblent devoir s'exclure. Nous y admirons à la fois la pénétrante sagacité d'un abstracteur de quintessences habitué à débrouiller les états d'âme les plus compliqués, à les réduire à leurs éléments constitutifs, et la vivacité d'imagination d'un artiste sensible à la beauté pittoresque et suggestive des choses

et habile à rendre ses impressions dans toute leur fraîcheur et toute leur spontanéité. Une rigoureuse démonstration ne semble pas devoir comporter les prestiges de la couleur et du relief, et rarement on rencontre des écrivains qui savent peindre à la façon des artistes et construire à la façon des raisonneurs. C'est pourtant là le miracle que Taine a accompli. C'est le savant impersonnel et systématique qui a tracé les cadres, qui a marqué le point de départ, placé les jalons et fixé le point d'arrivée. Mais celui qui tient la plume, c'est l'artiste qui exprime simultanément l'image et l'idée et qui traduit en réalités saisissables les abstractions les plus irréelles. On reproche ordinairement aux analystes, aux coupeurs de cheveux en quatre, de dépouiller l'univers de son prestige poétique et de le décomposer en une insipide poussière d'abstractions. Il n'en est pas ainsi de l'analyse de Taine. Elle dissocie également, mais à la façon d'un prisme qui décompose la lumière et qui, au lieu d'une chose blanche, très belle, mais uniforme, en fait une trame chatoyante où se jouent toutes les couleurs de l'arc-en-ciel.

Quels sont les éléments qui, d'après l'analyse approfondie de Taine, entrent dans le sentiment de la nature et qui expliquent le mystérieux attrait que le monde prétendument inanimé, c.-à-d. végétal et minéral, exerce sur nous ?

1^o. Le plaisir qu'éprouve notre âme à se retrouver sous une autre forme dans la plante et les aspects du monde physique. Partout autour de nous, dans les objets les plus bruts et les plus inertes nous surprenons des manifestations de la vie: des tendances, des élans, des efforts, des impuissances et des victoires. Dans le monde animal nous retrouvons une image de nous-mêmes en suivant les ébats de tel héros à quatre pattes, et voici que nous nous contemplons dans la plante qui est, sinon une pensée, du moins une puissance. La nature végétale offre à l'oeil qui sait voir et interpréter mille analogies avec les situations de la vie humaine, et ces secrètes affinités nous remplissent d'une douce émotion.

2^o. Le plaisir que ressent notre âme, toujours inquiète et toujours agitée, à prendre quelque chose de l'harmonie et de la sécurité des objets qui l'environnent et qui, recevant de la nature leurs aliments et leur soutien, sont exempts d'effort, de privation et de recherche. Se confier aux puissances bienfaisantes de la nature: telle est la pensée sourde qui semble pénétrer toutes les choses et les unir, et on ne saurait contempler les grandes lignes des paysages, le calme des ombres et de la lumière, la large voûte du ciel, sans se conformer à cette pensée.

3°. Le plaisir que nous éprouvons, au milieu de ces spectacles où règnent l'incertitude, le hasard, le pêle-mêle, l'absence de toute contrainte, à nous libérer, nous aussi, de l'étreinte de la raison, à nous affranchir de la tyrannique domination de l'esprit, à nous dégager de toute loi et de tout but. Et ce plaisir va croissant à mesure que nous descendons l'échelle des êtres. Car plus les objets sont éloignés de l'âme humaine, plus ils atteignent la perfection du calme et de l'absolue indifférence, et plus ils nous séduisent et nous font envie. Ne plus être déterminés à désirer ou à craindre, n'avoir plus dans l'esprit de forme précise dont nous souhaitions l'accomplissement ou dont nous redoutions la gêne, nous laisser vivre et rester indifférents à l'issue de tout effort, tel est le rêve dont nous nous berçons dans la solitude de la campagne.

4° Le plaisir raffiné et délicat que nous goûtons à l'idée que les pensées prêtées aux objets du monde physique et les émotions qu'elles nous font éprouver sont essentiellement imprécises, instables, changeantes et ne servent qu'à nous donner, comme la lecture d'un beau livre, une jouissance de luxe, capable d'exalter en nous le sentiment de notre existence. Nous sentons qu'à la réflexion ces images délicates s'évanouissent, que notre esprit, magicien involontaire, crée des fantômes de joie ou de tristesse qu'il remplace par d'autres selon notre état intérieur et pour les besoins du moment. Si l'art a son principe, comme on l'a dit, dans la fiction et dans le jeu, le plaisir que nous procure la campagne est à coup sûr l'émotion esthétique par excellence.

Quels sont les exemples choisis par Taine pour nous prouver que la nature „inanimée” offre avec les situations de la vie humaine des analogies aussi frappantes que le monde animal?

Après avoir rappelé, par l'exemple du moineau dont l'air coquet et délibéré et les façons provocantes éveillent en nous l'image d'un gai polisson, indiscret convive, mais espiègle de bonne maison, que l'homme se contemple dans „l'animal qui est une pensée”, il fait défiler sous nos yeux trois petits tableaux empruntés à la nature végétale et destinés à nous faire sentir les secrètes correspondances qui existent entre nos états d'âme et le monde extérieur.

1° Un bouleau blanchâtre, à l'écorce mince et lisse, qui élève vers le ciel son tronc grêle et ses feuilles frissonnantes. Il éveille en nous l'image d'un être souffrant, délicat et triste que nous aimons et que nous plaignons.

2^e Un buisson solitaire qui pend, demi-déraciné, le long d'un talus et qui, brouté par les chèvres, secoué par le vent, a peine à vivre et s'accroche par ses racines tordues au sol qui s'effondre. „Ses graines, qui tombent sur la pente pierreuse, meurent et avortent. Ça et là pourtant des fleurs blanches sortent de l'écorce, avec un fin parfum d'aubépine.” Pourquoi emportons-nous de ce spectacle un sentiment délicat et triste? C'est que nous pensons malgré nous à quelque déshérité de ce monde qui, repoussé en marge de la société, ne renonce pas à la lutte et se cramponne désespérément à l'existence.

3^e La ligne des peupliers qui s'élèvent au bord d'un champ et dont les feuilles bruissantes semblent sans relâche chuchoter les mêmes paroles, jusqu'au moment où, une par une, elles tombent en tournoyant sur le gazon jauni. Ils ressemblent dans leur tranquillité, dans leur vie calme et uniforme, à une bande de frères qui, préservés des inquiétudes et des orages de la passion, goûtent un bonheur discret à échanger de monotones et paisibles confidences.

Pourriez-vous trouver dans votre propre expérience ou dans vos souvenirs littéraires des exemples qu'on pourrait ajouter à ceux de Taine et qui prouvent qu'il est à la portée de tout le monde de discerner dans les phénomènes du monde physique de secrètes correspondances avec nos propres états d'âme?

En créant les légendes touchantes de la mythologie l'homme primitif n'a fait que traduire les symboles déposés et accumulés dans certains phénomènes naturels. La nature, toute fraîche encore à sa première aurore, toute chargée aussi d'une vie intérieure qui soulevait l'enveloppe brute des choses, révélait alors à l'humanité mille secrets et mille affinités qui se sont effacés pour notre oeil blasé. Mais le regard du poète, ou plus généralement de l'homme délicat et sensible qui a gardé en présence de la nature la fraîcheur d'impression des premiers habitants de la planète, découvrira toujours dans le monde extérieur toute une semence de poésie qui y sommeille de toute éternité et ne demande qu'à être exprimée. Regardons autour de nous et retenons quelques-unes des images qui peuvent avoir un pouvoir particulièrement suggestif:

1^o L'arbre qui étend ses bras vers le ciel, comme pris d'un désir nostalgique, ou qui mélancoliquement baisse vers la terre son „feuillage éploré”

„Vous qui couvrez le seuil de rameaux éplorés
Saules contemporains, courbez vos longs feuillages
Sur le frère que vous pleurez.”

2° La pauvre feuille desséchée que le vent du soir a détachée de l'arbre et qui, emportée loin, bien loin par des souffles glacés, va où le vent la mène et dont Arnault a exprimé la plainte en ces vers délicats.

Je vais où va toute chose,
Où va la feuille de rose
Et la feuille de laurier.

3° Le spectacle du bois d'automne a rappelé à Lamartine (*L'Automne*), à Millevoye (*La Chute des feuilles*) et à tant d'autres les frayeurs de l'agonie et les approches de la mort. Les arbres étendent sur nos têtes leurs branches dénudées et frileuses. Quelques rares feuilles aux teintes de rouille, loques lamentables de la somptueuse parure du printemps, s'y balancent encore, agitées par on ne sait quel souffle mystérieux; mais elles aussi sont déjà tournées vers la terre, elles pendent tristes et mélancoliques, et l'on se demande quelle grêle et imperceptible attache les retient encore. Est-ce la fin de tout? L'air est déjà rempli des frôlements de l'au-delà. Nos pieds s'enfoncent et s'enchevêtrent dans le tapis mouvant fait de la triste dépouille du bois. Qu'est-ce autre chose que la mort qui nous tient jusqu'à la cheville et nous empêche d'avancer?

4° La fleur qui s'incline sous la caresse du papillon et qui, le voyant s'envoler, semble s'attrister à l'idée d'être enchaînée à la terre et de rester seule „à voir tourner son ombre à ses pieds.”

5° Le rocher qui se dresse dans les airs, ou au milieu des flots déchainés, avec une attitude de bravade et de tranquille obstination.

6° Les eaux du torrent qui viennent de rompre la glace et qui, délivrées de leur chaîne, se précipitent avec des cris de joie et des transports d'ivresse printanière à travers les guérets fleuris et ensoleillés.

7° Le lac solitaire dont les nappes dormantes recouvrent de leur humide linceul on ne sait quel monde mystérieux, enseveli à jamais. C'est l'abîme azuré, le gouffre insondable où a sombré l'irréparable passé et où frissonnent encore, en reflets moirés, des souvenirs attristés.

8° Les flots de la mer dont l'éternel mouvement nous fait songer malgré nous à la colère et à l'apaisement d'une âme tantôt calme tantôt agitée.

Cette énumération pourrait être continuée à l'infini, car tout le lyrisme moderne repose précisément sur l'infinie variété de ces corres-

pondances entre les phénomènes matériels et nos propres émotions. Tout ce qui s'agite et s'émeut au-dedans de l'homme se trouve projeté et reflété pour l'oeil qui sait voir et interpréter dans les images concrètes du dehors. Le mérite des poètes symbolistes, c'est d'avoir découvert entre la nature et leur propre moi des rapports particulièrement subtils et de les avoir exprimés en une langue d'une délicatesse insoupçonnée.

Pourquoi l'exemple des peupliers dont la longue file borde l'horizon, est-il plus longuement développé que les autres exemples cités par Taine ?

C'est que la description de ces peupliers qui ne l'avaient frappé tout d'abord que par leur ressemblance avec une bande de frères échangeant de paisibles confidences, sert à nous préparer insensiblement à un autre ordre d'idées. En nous décrivant la monotonie de leur existence, exempte d'effort, de privation et de recherche, la lenteur de leur croissance, la régularité des révolutions qui les renouvellent, l'auteur veut insinuer en nous le désir de participer, nous aussi, à l'harmonie et à la sécurité de la vie végétale.

Le conseil de confiante indolence que, d'après Taine, nous donne la nature ne vous rappelle-t-il pas un conseil analogue donné par l'Évangile et où est la différence entre la suggestion de la nature et l'exhortation de l'Évangile ?

„Ne vous inquiétez point de ce que vous mangerez — est-il dit dans l'Évangile — ou de ce que vous boirez, et ne vous perdez point dans ces prévoyances vaines. .

„Voyez les corbeaux, ils ne sèment ni ne moissonnent; ils n'ont ni cellier ni grenier, et Dieu les nourrit. Combien n'êtes vous pas de plus de prix qu'eux !

„Voyez les lis, comme ils croissent, ils ne travaillent ni ne filent; et je vous le dis: Salomon même dans toute sa gloire n'était pas vêtu comme l'un d'eux.....”

La différence entre la pensée que Taine prête à la nature et celle de l'Évangile éclate à tous les yeux. Ce que la nature nous donne, c'est une leçon de nonchalance et de douce far niente; mais si l'Évangile nous conseille de ne pas nous inquiéter de notre subsistance, c'est qu'il veut que nous subordonnions le souci de nos intérêts matériels à celui de notre salut. Dieu ne pourvoit pas à nos besoins par des voies miracu-

leuses; il veut que l'homme y pourvoie lui-même par son travail, mais sans une sollicitude trop inquiète. Féconde pour lui comme pour toutes les autres créatures, la terre satisferait abondamment à ses nécessités, si la justice et l'amour mutuel présidaient toujours à la distribution des biens qu'elle lui prodigue. Voilà la vraie portée de l'exhortation évangélique: „Cherchez premièrement le royaume de Dieu et sa justice; et tout le reste vous sera donné de surcroît.”

Connaissez-vous un poète qui, de son propre aveu, a été victime de son excessive confiance dans les forces bienfaisantes de la nature ?

Dans un poème d'une tristesse douce et voilée qu'il intitule la *Voulzie*,¹⁾ d'après le nom d'un ruisseau baignant sa terre natale, Hégésippe Moreau raconte les cruels déboires auxquels l'avait exposé l'imprevoyante insouciance d'une jeunesse passée au milieu des enchantements d'une nature endormeuse.

Quand j'émiétais mon pain aux oiseaux du rivage,
L'onde semblait me dire: „Espère ! aux mauvais jours,
Dieu te rendra ce pain.” Dieu me le doit toujours.

Les illusions dont il s'était bercé en écoutant le doux murmure de la *Voulzie*, s'en sont allées en fumée, et ses rêves de bonheur ont été déçus. La mort lui a enlevé ses amis et ses protecteurs; ses vers ne lui ont rapporté ni gloire ni profit:

Dans le pays des sourds, j'ai promené ma lyre,
J'ai chanté sans échos et, pris d'un noir délire
J'ai brisé mon luth, puis, de l'ivoire sacré,
J'ai jeté les débris au vent... et j'ai pleuré.

Il est vrai que le poète ne garde point rancune à la *Voulzie*. Elle l'a trompé, mais il continue de l'aimer, car l'homme ne peut se passer d'illusions. Aussi avant de mourir, dit-il:

Je veux faire à tes bords un saint pèlerinage
Revoir tous les buissons si chers à mon jeune âge
Dormir encore au bruit de tes rameaux chanteurs
Et causer d'avenir avec tes flots menteurs.

Dans quel sens Taine prend-il le mot „libre”, lorsqu'il dit: „A mesure qu'on descend d'un degré, l'être devient plus libre”.

Il tombe sous le sens que le mot „libre” n'est pas employé par

1) La poésie figure dans le recueil de Cahen. Si la poésie n'a pas encore été expliquée, ce serait le moment de la lire aux élèves.

Taine dans le sens que nous y attachons d'habitude. Nous appelons libre celui qui a le pouvoir d'agir ou de ne pas agir, celui qui est le maître de ses actions et qui se détermine par lui-même. L'être devient plus libre, disent les philosophes, à mesure qu'on monte dans l'échelle des êtres et non pas à mesure qu'on y descend. La chose, au plus bas degré de l'échelle, est non seulement l'inconscience absolue, mais encors l'inertie et la passivité pure: elle ne réagit pas et se contente de transmettre les impressions qu'elle reçoit. Avec l'animal apparaît la première aurore de la conscience. Mais son activité ne lui appartient pas; il est tout entier sous la domination de son instinct. Il est le jouet d'un destin qui s'accomplit nécessairement. Avec l'homme nous nous trouvons en présence d'un être qui s'appartient et se fait lui-même sa destinée. Il n'est l'esclave ni de son milieu ni de ses instincts ni de son passé. Par la liberté il se modifie et se transforme sans cesse: il se donne la loi de son activité.

On ne pouvait s'attendre, à vrai dire, que Taine prît le mot de liberté en ce sens. Il professe, en effet, le déterminisme, doctrine qui nie que l'homme soit libre et d'après laquelle nos actions dépendent, comme tous les autres phénomènes de la nature, de l'enchaînement universel des causes et des effets. Ce qu'il appelle libre, c'est ce qui est exempt de tout ce qui gêne. Les objets du monde minéral sont „libres”, parce qu'ils sont „dégagés de toute loi, n'aspirent plus à un but et ne sont plus contrariés dans leur effort”. Et si nous-mêmes nous nous sentons libres au milieu de la campagne, c'est que nous nous laissons vivre comme tout ce que nous voyons autour de nous, c'est que „nous ne sommes plus déterminés à désirer ou à craindre” et que „nous n'avons plus dans l'esprit de forme précise dont nous souhaitions l'accomplissement ou dont nous redoutions la gêne”.

Connaissez-vous des écrivains qui ont éprouvé et rendu en prose ou en vers la volupté que Taine décrit ici en analyste et qui consiste à se laisser vivre, à sentir notre mémoire se vider, notre être se dissoudre dans les objets environnants et à rentrer dans le royaume de la vie sans pensée?

Celui qui le premier a exprimé cette sensation, c'est J.-J. Rousseau. Dans les pages qu'il consacre à son séjour dans l'île de St. Pierre, il décrit la rêverie délicieuse où le plongeait, sur les bords du lac, le bruit des vagues et l'agitation de l'eau. Il nous montre comment peu à peu toute vie intellectuelle s'assoupissait en lui, comment toutes les

émotions étaient chassées de son âme et comment il perdait insensiblement toute conscience de soi-même. Le flux et le reflux de cette eau, son bruit continu, mais renflé par intervalles, dit-il, frappant sans relâche son oreille et ses yeux, suppléaient aux mouvements internes que la rêverie éteignait en lui et suffisaient pour lui faire sentir avec plaisir son existence, sans prendre la peine de penser (Voir Cahen: Prose).

Cette jouissance physique qu'éprouvait J.-J. Rousseau en face d'un paysage, a pris une nuance proprement panthéiste chez certains disciples de Rousseau: chez Goethe, par exemple, qui, dans une page célèbre de Werther, décrit le rêve d'une communion intime et sentimentale avec l'âme de la nature; chez les romantiques allemands, et particulièrement chez le candide Novalis qui éprouve un tel besoin de se fondre et de se résoudre dans les choses qu'il voudrait, comme il dit, „plonger ses mains et ses pieds dans le sol et pousser des racines, peur ne jamais quitter cet heureux voisinage”; chez Lamartine qui, dans les *Harmonies poétiques*, n'a qu'à s'abandonner à ses impulsions intimes pour sentir son âme s'unir et se confondre avec les choses en un vertige extatique. On est un peu étonné de trouver le rêve d'une absorption complète de son être par la nature chez un poète d'une inspiration indéniablement chrétienne comme Laprade. Dans un poème intitulé: *A un grand arbre* ¹⁾, Laprade dit son désir d'échanger son sort contre celui de l'arbre qui ne connaît ni les tourments de la raison, ni les misères des passions ni les cruelles indécisions de la volonté et qui n'achète pas le plaisir au prix de la douleur.

„La campagne, dit Taine, est un poète qui fait et qui défait en même temps les illusions dont il nous nourrit.” Montrez que l'imprécision et la fugacité des images éveillées en nous par les spectacles de la nature augmentent singulièrement le pouvoir suggestif et la signification lyrique de l'univers physique.

S'il y a dans la nature extérieure certains aspects qui sont comme des symboles palpables de nos propres états d'âme, il ne faut pourtant pas y arrêter notre réflexion avec une précision grossière. Un univers où toutes les images matérielles porteraient leur étiquette sentimentale et

1) Voir Cahen: Poésie. Voici le sujet de devoir que j'ai donné aux élèves après l'explication de ce poème: „Prenez le contrepied de la thèse de Laprade et demandez-vous lequel vaut mieux: *d'être* à la façon des choses, ou de *vivre*. c.-à-d. de penser, de sentir et de souffrir comme les hommes.”

qu'on aurait réduit à une sorte de vaste symbolique, dépouillerait par là-même tout sens poétique. Ce n'est pas à un dictionnaire du langage des fleurs qu'un poète a recours, s'il veut traduire les délicates rêveries que lui suggère une gerbe ou un parterre de roses. On ne saurait imposer au poète sa façon de sentir et de comprendre la nature: la poésie ne s'inspire pas de symboles fixes et permanents, mais de rapports imprécis et variables.

Sans doute un grand nombre des symboles trouvés par les poètes est suggéré par la vue directe des phénomènes physiques, indépendamment des reflets qu'y projettent les hallucinations de notre vie intérieure. Taine en énumère un certain nombre dans la première partie de son analyse, et nous en avons ajouté d'autres. C'est même cette constatation que traduit le fameux mot d'Amiel: „Tout paysage est un état d'âme.” Amiel a voulu dire par là qu'indépendamment du poète ou du peintre qui le peignent ou le décrivent, un paysage avait en soi sa signification idéale et sa valeur absolue, que ce ne sont pas nos états d'âme qui s'imposent à la nature, mais que c'est la nature dont les spectacles déterminent nos états d'âme.

Mais il faut bien reconnaître que ces paysages-là sont rares et que, si nous associons la nature à nos émotions, nous l'avons préalablement teinte des couleurs de nos désirs et de nos songes. Rappelons le mot de Goethe: „La nature dit oui à tout ce nous avons trouvé en nous-mêmes.” Elle ne fait que répéter ce que nous lui demandons. Bien souvent le monde physique n'offre à l'oeil qui le contemple qu'une matière froide et inerte, qu'un délaïement de prose terne et plate. C'est de l'intensité de nos émotions, de leur puissance de rayonnement sur l'univers qu'il dépend alors d'illuminer l'apparence des choses d'un rayon de vie. Le vrai poète s'aperçoit bientôt que le monde extérieur est toujours prêt à recevoir les rayons féconds et vivifiants que dégagent les visions tour à tour pâles et fulgurantes de l'âme et à subir la maîtrise de l'imagination. Et il finira par reconnaître la loi formulée par Taine et confirmée par Laprade, loi psychologique sur laquelle repose la conception même du lyrisme et selon laquelle il y a dans la nature „quelque chose qui répond à toutes les situations de notre âme, des couleurs pour servir de parure à toutes nos joies, des bruits gémissants pour faire écho à toutes nos douleurs, des promesses infinies pour nourrir toutes nos espérances.”

Ce symbolisme, évidemment, ne doit jamais trahir l'arrangement

littéraire et conventionnel. Chez beaucoup de poètes les concordances qu'ils notent entre l'âme et les choses, ne sont le plus souvent que des combinaisons ingénieuses, mais artificielles, dissimulées adroitement par les séductions du langage. Le poète vraiment inspiré se reconnaît à la spontanéité avec laquelle se fait la transposition, l'aisance avec laquelle s'opère le passage de l'image sensible au symbole, à un symbole vague et imprécis, il est vrai, mais d'autant plus poétique.

Sujet de devoir.

Taine a surtout insisté, dans son analyse sur ce que le sentiment de la nature a de dissolvant. „Il suffit à l'âme qui veille et qui s'agite, dit-il, d'apercevoir la nature qui sommeille pour se rendormir à demi." Il se peut, en effet, que la nature ait produit cet effet sur le poète dont Taine nous expose l'oeuvre: la rêveuse nonchalance ayant toujours été le trait dominant du caractère de La Fontaine. Ne pourrait-on pas cependant se placer à un autre point de vue et montrer que la nature nous stimule, nous fortifie, nous instruit et nous guide?

JOSEPH HANSEN.

Um ein Geschichtsbuch.

Seit einigen Jahren wird Geschichte an den unteren Klassen unserer Gymnasien ohne Lehrbuch doziert.

Das wird ein Uneingeweihter freilich nicht glauben wollen, denn das Lehrprogramm verzeichnet nach wie vor: Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. Aber, abgesehen davon, dass bei der unzeitgemässen, zweckwidrigen, durch nichts zu rechtfertigenden Reduktion des Geschichtsunterrichtes auf anderthalb statt zwei Wochenstunden das alte Weltersche Lehrbuch der Weltgeschichte überhaupt nicht mehr dienen könnte, es folgt der Vermerk: *Gekürzte Ausgabe in einem Bande, bearbeitet von Prof. Dr. Oskar von Gratzy*. Und das ist nicht mehr dasselbe. Diese Kürzung und „Bearbeitung“ sieht ungefähr so aus, wie wenn man einem vierjährigen Jungen eine Redaktionsschere in die Hand gegeben und ihn vor Welters Lehrbuch hingestellt hätte mit dem Auftrag, zu seinem Privatgebrauch zwei Drittel des Buches wegzuschneiden, wahllos, ohne Rücksicht auf Sinn und Zusammenhang. Dabei kommt ja allerdings kein brauchbares Lehrbuch heraus; aber gebraucht wird

es doch, da wo unbedachte Entlastung „Ueberbürdeter“ oberstes Prinzip ist.

Einige Beispiele, die sämtlich der Geschichte der Neuzeit entnommen sind, genügen, auch dem Laien klar zu machen, dass damit nicht zu viel gesagt ist.

Ein Kapitel bei Gratzy wie bei Welter ist überschrieben: „Die Ursachen der Reformation“ und beginnt mit demselben einleitenden Satze, dass „über Mißstände der christlichen Kirche Klagen erhoben wurden, die begründet waren“. Gestrichen sind aber dann die anderthalb Seiten, auf denen Welter mitteilt, was für Klagen denn erhoben wurden und wie weit sie begründet waren.

Der grosse Konflikt zwischen Frankreich und Spanien zur Zeit Karls V. und Franz' I. wird motiviert und erklärt mit dem lapidaren Satz: „Karls grösster Gegner war Franz I.“ Das ist alles; es folgt nur noch unvermittelt eine detaillierte, aber phantastische Schilderung der Gefangennahme des französischen Königs in der Schlacht von Pavia.

Die Geschichte der Reformation und der Religionskriege in Frankreich ist auf sechs Zeilen zusammengeschnitten; sie besteht eigentlich nur mehr aus dem merkwürdigen Satz: „König Karl IX. (wer ist das?) liess sich von seiner Mutter (wer ist das?) bewegen (wodurch?), einen Kampf (?) mit den Hugenotten aufzunehmen, bei welchem in Paris und anderen Orten in der sogenannten (wieso?) Bartholomäusnacht 1572 angeblich 4000 Hugenotten getötet wurden.“

Einen Abschnitt Welters aus der Geschichte Philipps II., zwischen dem Untergang der Armada 1588 und Philipps Tode 1598, resumiert Gratzy in den Worten: *Bald darauf* starb Philipp II.

Freunde einer logischen Exposition und klaren Darstellung mögen sich einmal die Geschichte der Maria Stuart nach Gratzy ansehen. Aber vorsichtig, nicht aus der Haut fahren!

Die Geschichte Englands unter dem Hause Stuart hat hinter dem Titel noch das Datum, das bei Welter steht: 1603—88, beginnt bei Gratzy jedoch, ohne Weiteres, mit Karl I. 1625—49. Welter erzählt, wie Karl I. der Reihe nach drei Parlamente nach Hause schickte, Gratzy streicht die beiden ersten Fälle, behält aber ganz seelenruhig den später folgenden Satz bei, der sich auf den dritten Fall bezieht: „*Auch diese* Körperschaft hob Karl auf.“

Von Karl II. sagt Gratzy nach Welters Text: „Er täuschte die Hoffnungen, die man auf ihn gesetzt hatte.“ Sehr interessant ist diese Feststellung, speziell weil Gratzy die Erklärungen streicht und darauf verzichtet mitzuteilen, was man denn von Karl II. gehofft hatte und wieso er diese Hoffnungen täuschte.

Das Werk Richelieus ist konzentriert in dem einzigen, inhaltreichen Nebensatz: „der das Land sehr hob“. Dagegen wird die Belagerung Wiens durch die Türken auf zwei Seiten geschildert, d. h. es wird Welters gesamter Text beibehalten incl. der zwei Roßschweife, die der Pascha schon als Siegeszeichen auf die Bastei aufgestellt hatte.

In der im ganzen arg verhaunenen Geschichte Ludwigs XIV. geht plötzlich und unvermittelt Rede von einem Vorkommnis aus dem „*dritten Raubkrieg*“.

Von Katharina II. heisst es: „Zahlreicher *noch* als die Werke des Friedens sind die Kriegstaten der Kaiserin.“ Der Satz steht bei Welter auch, leider hat Gratzy übersehen, dass der Abschnitt über die „Werke des Friedens“ in seiner „Bearbeitung“ nicht mehr vorhanden ist.

Joseph II. verfolgte nach Gratzy „*dieselben staatlichen Ziele wie seine Mutter*“. Auch dieser Satz ist Welter entnommen, nur ist auch hier wieder der Abschnitt, der die staatlichen Ziele Maria Theresias erklärte, ausgefallen, und ebenso die folgenden Angaben über die doch merklichen Sonderheiten der Politik Josephs II.

Bei den Preussen betreffenden Gebietsveränderungen, die der Wiener Kongress dekretierte, behält Gratzy nur den einleitenden Satz Welters bei: „Preussen erhielt sein früheres deutsches Gebiet zurück.“ Dass Preussen dazu ein Drittel des Königreiches Sachsen erhielt, dann Westfalen und das Ruhrgebiet sowie das ganze Rhein- und Moselland bis an die heutige luxemburgische Grenze, das ist für Gratzy belanglos. Für Europa allerdings nicht!

Im 70er Kriege erzählt Welter die Versuche, Paris zu entsetzen, die von der Nordarmee unter Faidherbe, von der Loire-Armee unter Chanzy unternommen wurden und fährt dann fort: „*Den letzten Versuch* machte die Südarkmee unter Bourbaki usw.“ Dieser Satz bleibt bei Gratzy unverändert stehen, obschon das Vorausgehende gestrichen ist.

Und so geht es nicht einmal, nicht zehnmahl, nein, jedesmal. Wer gezwungen war, das Buch kennen zu lernen, wird bestätigen, dass die zitierten Beispiele nur einige wenige unter hundert ähnlichen sind, dass

der Zusammenhang sozusagen regelmässig von einem Abschnitt zum andern, häufig genug innerhalb der einzelnen Abschnitte unterbrochen wird, dass eine vernünftige Gedankenfolge bei der Lektüre dieser Fragmente überhaupt ausgeschlossen ist. So geht ohne den mindesten Ersatz der eine grosse Vorzug radikal verloren, den das Weltersche Lehrbuch ausgiebig besass, die ansprechende, leicht fliessende und populär gehaltene Erzählungsweise, die wenigstens auf Phantasie und Gemüt jugendlicher Leser anregend wirkte. Unser Unterricht hat ja als obersten Zweck, den Schüler denken zu lehren, selbständig denken. Nun, wer es fertig bringt, bei der Lektüre Gratzys sich nicht bloss seine Gedanken zu machen, sondern wirklich zu denken, der ist jedenfalls leistungsfähig.

Doch will ich nicht gesagt haben, dass Gratzy ein Hindernis bilde für unseren Unterricht. Seine Unbrauchbarkeit ist nämlich dermassen patent, dass man ihn trotz der offiziellen Vorschriften vollständig ignorieren kann, darf und muss. Und Quintaner sind fähig, das einzusehen. Das Verdienst der Einführung Gratzys an unsern Mittelschulen dürfen weder die Professorenkonferenzen noch die Geschichtslehrer in Anspruch nehmen, die darüber nicht konsultiert wurden. So darf man sich immerhin über die Prozedur wundern, namentlich wenn man bedenkt, dass in andern Fällen die Ansicht der Konferenzen als massgebend hingestellt wurde, dass manchmal sogar der Widerspruch eines Einzigen genügte, eine sonst gutgeheissene Massregel hintanzuhalten, aber interessant bleibt das Experiment doch und hat auch bereits gute Resultate gezeitigt.

Nicht als ob Gratzy zur Entlastung angeblich Ueberbürdeter mitgeholfen hätte, wie vielleicht beabsichtigt war; *den* Dienst vermag er bei seiner Formlosigkeit nicht zu leisten. Aber die totale Unbrauchbarkeit eines solchen Lehrbuches gibt dem Lehrer Bewegungsfreiheit, erlaubt ihm, seinen Stoff nach eigener Einsicht zu verarbeiten und zu verwerten, ohne ängstlich Seiten abzumessen und Zeilen zu zählen. So wird es möglich, den Unterricht nach dem Prinzip zu gestalten, dass man die Geschichte nicht lernt, sondern versteht. Wer sie nicht versteht, lernt sie nie. Für die kleinen Jungen ist das ein doppelter Gewinn. Sie sind gezwungen, selbständig zu arbeiten und sich durchzuschlagen. Und das muss gesagt werden, sie bewähren sich durchgehends. Wo sie ihre Wissenschaft herholen, ist egal, ist ihnen freigestellt. Sie passen auf, wenn man ihnen erzählt, sie überlegen, wenn man ihnen Fragen stellt, rasonieren, wenn man ihnen Einwürfe macht, sie sind bei der Sache, statt

in einem Buche zu durchstreichen, was weggelassen werden darf, zu unterstreichen, was (auswendig) gelernt werden soll. Natürlich schneidet bei dem System der Intelligente besser ab als der Dummkopf, aber schadet das? Nur eine Schwierigkeit ergibt sich für die Geschichtslehrer am Ende des Jahres; es kostet Mühe, gemeinsame Fragen für die Schlussprüfung zu formulieren. Aber vielleicht ist das auch nicht einmal das Allerwichtigste.

So passen wir uns — in Erwartung besserer Zeiten — einer einmal gegebenen Situation an und suchen das Bestmögliche herauszuschlagen.

Uebrigens wird es gar nicht so leicht sein, für Gratzky Ersatz zu schaffen. Was sollte man an die Stelle setzen?

Es gab eine Zeit, wo naive Leute, die vom Unterrichtsbetrieb und dessen Voraussetzungen keine Ahnung hatten und die wirklichen Verhältnisse zu Fleiss übersahen, (in ihrer Zeitung) zu beweisen suchten, dass ein deutsches Lehrbuch für unsere studierende Jugend überhaupt ungeeignet sei. Ihr Unternehmen stiess sich an die Klippen der Wirklichkeit und musste scheitern.

Manche meinen, da man sich über Vorzüge und Mängel eines neuen Buches schwer einigen könne, sei es gescheit, den alten Welter wieder einzustellen. Dem widerstrebt aber schon die bereits erwähnte, im historischen Zeitalter einzig in Luxemburg als dem Zentrum Europas beliebte Einschränkung des Geschichtsunterrichtes. Dazu kommt, dass der alte Welter nicht mehr besteht, sondern sich einer Modernisierung unterziehen musste, die, nach den erschienenen zwei Bänden zu urteilen, Neues und Wertvolles enthält, aber zuviel, und das alte Erzählungsbuch mit vieler Gelehrsamkeit auffüllt und es so über das Niveau der Unterstufe allzuweit empor und vielleicht auch daneben hebt.

Auch unter sonstigen deutschen Lehrbüchern ist die Wahl heute nicht mehr so leicht wie früher. Man kann nicht mehr, wie früher, fast aufs Geratewohl zugreifen, seit im Nachkriegsdeutschland neue Instruktionen die Pflege des Deutschtums mit Beschränkung des Stoffes auf deutsche Geschichte zum Zwecke des Geschichtsunterrichtes gemacht haben. Dass man dabei riskiert, auf allzu stark betonten Nationalismus zu stossen ist mehr ärgerlich als wirklich schlimm, da auch der krasseste Hyperpatriotismus, ja gerade der, vor dem gesunden Sinn und dem faulen Witz des Luxemburgers nicht standhält. Aber man findet fast nur mehr deutsche Geschichte im Mittelalter und auf Deutschland bezogene

in der Neuzeit, so dass brave Verleger selbst einem auf Anfrage antworten, das neue Buch möchte doch wohl für Luxemburg nicht geeignet sein.

Man müsste sich also immerhin die neu erschienenen Lehrbücher oder die neuesten Bearbeitungen der früher als brauchbar anerkannten einmal genau ansehen können, ehe man eine Wahl träfe. Vielleicht müsste man sogar bis nach Oesterreich gehen, um das Passende zu finden. Die europäische Zentralstelle der Carnegiestiftung für den allgemeinen Frieden, Sitz Paris, die eine Untersuchung über die Tendenzen der Nachkriegslehrbücher in den wichtigsten kriegführenden Ländern (Frankreich, Belgien, Deutschland, Oesterreich, England, Italien usw.) angestellt hat, lässt sich wenigstens versichern, dass allein in Oesterreich die Kriegspsychose erloschen sei und der im Interesse des Weltfriedens erwünschte Geist herrsche. Es ist jedoch nicht gewiss, ob man sich die Schlussfolgerungen dieser Untersuchung ohne Weiteres zu eigen machen darf; das geprüfte Material scheint mir nicht umfassend genug, um allgemeine Schlüsse zu erlauben.

Noch ein Anderes macht manches neuere deutsche Lehrbuch unbrauchbar, das ist die fortgeschrittene Pädagogik. Deutschland ist bekanntlich das Land der Berufspädagogen, der pädagogischen Theoretiker, der Pädagogikspezialisten. Das sind meist interessante, aber gefährliche Leute. Sie suchen beständig Neues, das nicht eigentlich neu zu sein braucht, wofern es nur anders ist als das just Bestehende. Sie sind auch auf den nicht vollkommen falschen Gedanken verfallen, dass ein Sextaner, bei ihnen immerhin ein zehnjähriger Junge, von Geschichte nichts versteht und man ihm deshalb statt Geschichte Geschichtchen oder moderner „Geschichtsbilder“ bieten müsse. Eine Auswahl von Höhepunkten in bewusst (o Schulmeister!) „lebendiger“ Schilderung! Auf diesen Prinzipien beruht das „beste“ neue deutsche Geschichtsbuch, das von Kumsteller und Konsorten. Dabei geht natürlich der Zusammenhang ebenso sicher flöten wie bei Gratzy, aber das neue Buch soll wenigstens ein „Arbeitsbuch“ sein, wie es so harmlos heisst. Die geschichtlichen Tatsachen nämlich, feste Begriffe, Charakteristiken, allgemeine Urteile, Daten usw. soll der Schüler sich selbständig aus dem konkreten „Bilde“ „erarbeiten“ und in die weissen Blätter eintragen, die dem Lehrbuch angefügt sind! Spezimina solcher Eintragungen werden als Faksimile veröffentlicht, zum Beweise, dass das kein Schwindel sei. Bloss ersieht man aus dem Faksimile nicht, ob der Lehrer diese Angaben

diktirt hat, und nicht einmal, aus welchem „Tatsachenbuch“ alten Stiles er sie ausgeschrieben hat. Ebenso wenig erkennt man, zu welchem Preise das so „erarbeitete“ Material auf dem Büchermarkt der nächsten Generation mit dem Buche verkauft wird. Denn *dass* das geschieht, ist sicher; oberstes Weltgesetz bleibt die Faulheit, die in der höheren Wissenschaft Trägheit heisst.

Mir kann zudem ein Buch nicht gefallen, das mir die Worte in den Mund legt, die ich vor meinen Schülern zu sprechen habe. Es klingt mir gar nicht überzeugend, wenn einer der Autoren des Kunistellerschen Buches versichert, dass der Vortrag des Lehrers, der sich eng ans Buch anlehne, die Jungen „nicht im mindesten anöde“. Dann wäre es doch besser, statt des Lehrers den Radioapparat aufzustellen; das gäbe Ersparnisse und böte zudem den Vorteil, dass alle Jungen im deutschen Reiche — wir halten übrigens auch darauf — zur gleichen Zeit die gleichen Worte hörten und die gleichen Fortschritte machten! So lange mich aber der rückschrittliche Staat verwendet, möchte ich meine Existenzberechtigung beweisen und meinen Unterricht selber geben. Das Buch soll dabei helfen, aber nicht an meine Stelle treten; es soll in klarer Darstellung die Tatsachen enthalten, die der Schüler zu behalten hat, also platterdings den Gedächtnisstoff, auf Grund dessen ihm der Vortrag des Lehrers wieder aufleben kann, an den sich der einmal erlebte Eindruck anschliesst. Es handelt sich bei der Darstellung nicht um die Weltfrage: Auswahl oder Enzyklopädie, Höhepunkte oder Kontinuum; es handelt sich um Logik und Denkgesetze, die bei *keiner* Auswahl zu übersehen sind.

Das ideale Buch werden wir überhaupt nie erhalten. Das ist keine neue Entdeckung und auch dieses nicht, dass es jedenfalls viel mehr auf den Lehrer ankommt als auf das Buch. Das ideale Buch werden wir Luxemburger am allerwenigsten erhalten, da wir auf das Ausland angewiesen sind, mit dessen Bedürfnissen und Zielen sich die unseren nicht immer decken.

Diese Erwägung versöhnt mich sogar mit der Existenz Gratzys!

N. Margue.

Zöpfe.

Wie das ihrer Natur entspricht, laufen die notwendigerweise **starr** gefassten und eng verklausulierten Gesetzestexte und Verwaltungseinrichtungen des staatlichen Unterrichtswesens Gefahr, von unserer schnellflüssigen Zeit hoffnungslos überholt zu werden. Sie waren zweckdienlich gedacht, erweisen sich aber leicht als zweckwidrig, wenn unterlassen wird, sie den jeweiligen Verhältnissen anzupassen.

Die Namen unserer mittleren Lehranstalten lassen noch heute auf deren Entstehungszeit schliessen. Das Athenäum in Luxemburg wurde unter holländisch-belgischer Inspiration geschaffen. Die Gymnasien in Diekirch und Echternach hatten so manche Bezeichnung ausprobieren und aufbrauchen müssen, bis sie in der Aera Hassenpflug—Stift—Koch nach deutschem Muster zu Progymnasien und folgerichtig später zu Gymnasien wurden. Anlehnung an Frankreich zeigt die Namengebung unserer Mädchenlyzeen. Die Einheitlichkeit des Unterrichtsprogramms zog nicht die billige Gleichheit ihrer Benennung nach sich. Dem Franzosen niedern Bildungsgrades mag die Uebersetzung „Gymnase“ als Name einer Unterrichtsanstalt sonderbar genug vorkommen, Athenäum gilt auch als Bezeichnung gelehrter Gesellschaften und Zeitschriften: immerhin sind diese Namen auch jenseits unserer Grenzpfähle verständlich.

Dagegen kann nur ein Luxemburger wissen, was wir an unsern Industrie- und Handelsschulen haben. In den Nachbarländern des Grossherzogtums führen die Drei- oder Sechsmo-nate-Pressen diesen Namen. Und in England heissen gar die Zwangserziehungsanstalten für jugendliche Verbrecher „Industrial Schools“; eine Verwechslung kann einem Unvorsichtigen die stupidesten Unannehmlichkeiten bereiten. Es sollte unsern jungen Leuten erspart bleiben, draussen über ihre Heimat er-röten zu müssen, wie es vor Jahren solche erfuhren, die ein vom luxemburgischen Generaldirektor der Finanzen unterzeichnetes Studienzeugnis vorlegten und darob von den Universitätsschreibern mitleidig belächelt wurden. Nichts geht über gangbare Münze, mit der die jungen Luxemburger im Ausland ihren Bildungsgang etikettieren können. „Lycée moderne“ würde gut klingen und dem Lehrplan der Industrie- und Handelsschule besser entsprechen.

Das Reglement vom 24. Januar 1850 legt die Befugnisse der Kuratorenkommission auf die Ueberwachung des Unterrichts und der Verwaltung fest. Damals erteilten vielfach solche Leute Unterricht, deren Wissen und Können in keinerlei Weise durch Prüfungen dargetan war, und ohne Ueberwachung wären wohl peinliche Ueberraschungen nicht auszuschliessen gewesen. Heute sind die Schranken um das Lehramt so zahlreich gezogen, dass die Kontrolle des Direktors genügen dürfte. Uebrigens hält es auch schwer, das Kuratorium mit Personen zu besetzen, die hinsichtlich der Beherrschung des Unterrichtsstoffes und der Didaktik zu einer erspriesslichen Ueberwachung des Unterrichts befähigt sind. In der Praxis sind die Kuratoren einsichtig genug, diese überflüssige und beiden Teilen unangenehme Bevormundung nicht auszuüben. Leider fällt dadurch die Ueberwachung der Verwaltung, der Anstaltsgebäude und der Hygiene weg, worin die Kuratoren kostbare Dienste leisten könnten.

Einem demokratischen Zeitalter steht es nicht zu, die Zulassung zum Unterricht zu erschweren. An unsern Anstalten müsste in weitestem Ausmass die Möglichkeit für junge Leute bestehen, als Freischüler (*Elèves libres*) neben ihrer täglichen Arbeit diejenigen Kurse zu besuchen, deren Befolgung ihnen im Erwerbsleben weiterhelfen kann. Mit der Bedingung *sine qua non* des Internats haben alle lebenswilligen Anstalten gebrochen. Man wird auch weitergehen und endgültig einsehen, dass letzten Endes die Schule der Schüler wegen da ist und sich den Lernbedürfnissen anpassen muss. Nichtige Befürchtungen, es sei mit der Zulassung von Freischülern um die Disziplin geschehen, dürfen keinen Schulmann schrecken, der seiner Aufgabe gewachsen sein will.

Hess.

Chronique de l'Association.

Activité de l'Association en 1926.

L'Assemblée générale du 12 avril 1926 ratifia les mandats renouvelés des délégués suivants: M. Nic. BRAUNSHAUSEN (Athénée de Luxembourg), M. J.-P. STEIN (Lycée de jeunes filles de Luxembourg), M. Jos. HESS (Lycée de jeunes filles d'Esch s/Alz.), M. REIMEN (Gymnase d'Echternach).

Le président, le secrétaire et le trésorier, furent maintenus dans leurs fonctions.

Neuf nouveaux membres furent admis.

Voici les points essentiels discutés aux dernières assises de Pâques:

- a) Maximum de la tâche hebdomadaire.
- b) Promotions des répétiteurs et professeurs-stagiaires chargés de la tâche réglementaire.
- c) Revendications des professeurs à titre spécial et des maîtres de dessin.
- d) Rapports avec le Bureau International des Fédérations nationales du Personnel de l'Enseignement secondaire public (B. I.).
- e) Rapports avec la Fédération générale des Fonctionnaires et Employés d'Etat.
- f) Congrès International de 1926 (Genève).

* * *

Quant aux deux premières questions, l'Assemblée générale résuma ses voeux dans les deux ordres du jour suivants adoptés à l'unanimité:

I. Ordre du jour concernant, en matière d'Enseignement supérieur et moyen, la réforme administrative:

L'Assemblée générale des professeurs tient à déclarer qu'elle est prête à collaborer, pour sa part, à la réforme administrative. Cependant elle désire connaître le plan d'ensemble d'après lequel le Gouvernement exécutera la réforme générale.

Elle prie le Gouvernement de faire prévaloir le point de vue pédagogique dans les propositions d'économies relatives à l'enseignement.

Par conséquent, elle se prononce contre toute mesure ayant pour effet de léser la valeur intrinsèque de l'enseignement et d'affaiblir le rendement du personnel enseignant.

II. Ordre du jour concernant la situation des répétiteurs et professeurs-stagiaires:

L'Assemblée générale des professeurs, considérant que le corps enseignant a toujours appuyé les intérêts des jeunes collègues,

Renvoyant aux arguments soumis à Monsieur le Directeur général de l'Instruction publique dans le mémoire du 26 octobre 1925,

S'en rapportant au texte de l'ordre du jour Loutsch adopté dans la séance parlementaire du 19 mars dernier,

Exprime le vœu que le gouvernement s'empresse de revenir aux errements dans les méthodes de nomination aux grades de répétiteur et de professeur ainsi que d'adapter les diverses indemnités des professeurs-stagiaires au coût de la vie.

Le président et le secrétaire remirent les deux ordres du jour à M. le Directeur général de l' I. P., le 1^{er} mai dernier, en les soutenant dans une audience spéciale. Ils y apprirent: 1^o qu'il n'était pas question d'augmenter le maximum des heures hebdomadaires, mais que l'idée avait surgi de reviser et de mieux équilibrer les taux des allègements, 2^o que le gouvernement était disposé à faire au courant de l'été les nominations des répétiteurs, que pour l'avancement des professeurs-stagiaires il attendrait la prochaine distribution des matières.

Ces nominations qui, dans l'expectative de la réforme administrative, avaient été ajournées environ d'un an, furent toutes réglées au début de l'année scolaire en cours.

Comme le projet de la réforme administrative tarde toujours à se réaliser, le gouvernement compte revenir dans un avenir prochain aux anciens errements dans le mode de nomination aux grades de professeur et de répétiteur, à condition toutefois que le candidat soit chargé de la tâche réglementaire. Il procédera justement, en diminuant par étapes les intervalles pour les futures nominations.

* * *

Dans une requête adressée à la chambre des députés, le 29 avril 1924, les *professeurs de cours spéciaux* avaient exposé leur situation et leurs desiderata. La loi de 1913 range ces professeurs dans le groupe VII et leur alloue un traitement de 3300 à 4800 francs (6 triennales de 250 francs); elle leur crée une situation qui n'est en rapport ni avec les études qu'ils ont faites, ni avec l'importance des fonctions dont ils sont chargés. Ils possèdent des titres au moins équivalents sinon supérieurs à ceux des professeurs de l'École normale, qui ont subi l'examen prévu par la loi scolaire de 1912 et qui rangent dans le groupe IX (traitement 4000 à 5250 francs avec 5 triennales de 250 francs). Ils demandent donc à être traités au moins sur le même pied que ceux-ci.

L'Assemblée générale de 1926 reconnut le bien-fondé de ces revendications, mais elle jugea le moment inopportun d'entamer par une action partielle l'oeuvre de la revision des traitements; elle promit d'appuyer la demande des professeurs de spécialités au moment de la revision générale.

* * *

La question des *maîtres de dessin*, discutée auparavant au sein du comité de l'Association, fut reprise par l'Assemblée générale.

Le comité a fait, il y a deux ans, une démarche auprès des autorités scolaires en faveur de l'avancement des maîtres de dessin nommés avant la

revision des traitements de 1913. Ceux-ci ont obtenu à la suite le grade de professeurs de dessin. Dans le nouveau règlement soumis il y a quelque temps à l'avis des conférences des professeurs, le Gouvernement a proposé pour l'avancement des maîtres de dessin nommés *après* 1913 une épreuve supplémentaire qui comprend les quatre branches ne figurant pas dans le programme de l'examen de maître de dessin. Les conférences du Lycée de jeunes filles et de l'Ecole ind. et com. de Luxembourg ont approuvé unanimement cette proposition.

L'Assemblée générale, adoptant le point de vue de ces conférences, chargea le comité de soutenir auprès du gouvernement les revendications des maîtres de dessin en ce sens qu'ils seraient admis, par mesure exceptionnelle, à l'examen supplémentaire après 10 ans de service. Pour sauvegarder dans un juste équilibre les intérêts du professeur de dessin de l'Ecole ind. et com. de Luxembourg, le comité appuyerait simultanément la demande du dit professeur d'être classé dans le groupe IX, où figurent maintenant les professeurs de l'Ecole normale et le professeur de dessin de cet établissement.

* * *

Appréciant à leur juste valeur les services indéniables de la Fédération générale des Fonctionnaires et Employés d'Etat dans la dernière revision des traitements, le comité de l'Association des professeurs engagea tous ses membres à appuyer, par adhésion individuelle à la Fédération, le délégué du corps professoral. Le mandat de M. Mathias SCHMIT, professeur à l'Athénée, fut renouvelé.

* * *

L'Assemblée générale de Pâques exprima le désir que l'Association prît officiellement part au *VIII^e Congrès international de l'enseignement secondaire* (Genève-Grenoble, 24—27 août 1926).

L'objet principal à l'ordre du jour était conforme à l'esprit de Locarno: „Comment l'enseignement de l'histoire et de la géographie pourrait-il faire acquérir à l'enfant le sentiment de la solidarité humaine dans le temps et dans l'espace?“

Les réponses faites au questionnaire introductif d'étude sur la question furent publiées dans le „Bulletin International“ de juin dernier. Notre point de vue y a été exposé par M. MARGUE, professeur d'histoire à l'Athénée, dans un rapport intitulé: „Sur l'enseignement de l'histoire dans le Grand-Duché de Luxembourg.“ En voici le texte:

A. L'enseignement de l'histoire.

a) *But.* — Dans les établissements d'enseignement moyen du Grand-Duché de Luxembourg, l'histoire est surtout étudiée pour elle-même, en tant qu'instrument de culture générale et de formation de l'esprit. Elle a pour but d'apprendre aux élèves à raisonner sur les faits et à connaître la réalité, de les initier à l'idée de l'évolution des choses humaines de leur faire comprendre le présent par le passé. Des considéra-

tions utilitaires ou pratiques n'y apparaissent qu'au second plan. Si dans le temps on la jugeait capable de fournir aux enfants des modèles d'édification morale par l'étude des grands hommes du passé, aujourd'hui on insiste avant tout sur le développement des civilisations et sur la réalisation de cause à effet; on veut amener les élèves à penser et à juger par eux-mêmes.

Une chose à laquelle on n'a jamais pensé, c'est la formation du citoyen luxembourgeois par l'étude de l'histoire. Nous en sommes tellement loin que nous n'avons même pas dans notre enseignement moyen un cours d'histoire nationale; celle-ci est réservée aux études universitaires des futurs professeurs.

L'enseignement de l'histoire chez nous, se trouve largement pénétré d'esprit international, grâce à la situation même du pays, tant géographique que politique, et à l'état d'esprit des professeurs.

b et c) Méthodes actuelles et réformes possibles. — En principe, l'enseignement de l'histoire, chez nous, est considéré comme un cours autonome. Dans les classes inférieures, il se trouve quelque peu gêné par l'adjonction récente du cours de géographie à laquelle l'histoire a dû céder une partie de ses leçons. Ce qui est plus grave, c'est une tendance incomplètement vaincue dans l'un ou l'autre établissement du pays de faire servir le cours d'histoire dans les classes supérieures à l'enseignement de la langue française. Réservé généralement à des professeurs spécialistes, il se trouve quelquefois confié à des professeurs de littérature française. Je ne sais pas si l'étude de la langue française en profite beaucoup; l'histoire, en tout cas, n'y a rien à gagner.

Pour l'étude de l'histoire, des manuels, imposés par l'administration supérieure, sont entre les mains des élèves, mais comme pour des raisons diverses, leur choix n'est pas toujours des plus heureux, le cours parlé du professeur, qui les explique, les corrige, les complète, n'en a que plus d'importance. Il n'y a qu'un manuel rédigé par un professeur luxembourgeois, employé en IV^e et III^e classiques pour l'étude de l'antiquité et du moyen âge. Dans les autres classes nous employons des manuels allemands (cycle inférieur) et français (cycle supérieur), qui, sans tendance nettement marquée, sont pourtant tous agrémentés de cette dose de nationalisme dont les hommes de la meilleure volonté n'arrivent pas toujours à se défendre. Mais le mal n'est pas grave. Le bon sens luxembourgeois et l'esprit luxembourgeois, donc international des professeurs et des élèves ont facilement raison de toutes les exagérations. Le cours d'histoire n'a qu'une part restreinte dans la formation de l'esprit des jeunes Luxembourgeois; un cours exclusif d'histoire militaire donné par le militariste le plus authentique ne réussirait pas à en faire des belliqueux; la seule manière de les dégoûter du pacifisme serait de leur en parler trop. N'empêche que l'introduction de meilleurs manuels serait une réforme à réaliser.

Une certaine place est réservée depuis quelques années à l'œuvre de la Société des Nations. Une instruction ministérielle du 15 janvier 1924, constatant que „toutes les conférences ont favorablement accueilli le vœu émis par la S. D. N., invite les titulaires du cours d'histoire moderne à faire connaître à leurs élèves les buts de la S. D. N., ainsi que les dispositions essentielles de son pacte.”

B. L'enseignement de la géographie.

Il est difficile de répondre en ce moment au questionnaire parce que l'enseignement de la géographie, à la suite de diverses mesures provisoires essayées dans les derniers temps, se trouve plutôt en voie de réorganisation.

Dans une démarche spéciale, le président et le secrétaire ont remis au Directeur général de l'I. P. une requête afin qu'il rende possible notre participation directe au Congrès, en accordant une subvention au délégué désigné parmi les membres de l'Association. A la veille du Congrès, M. le ministre d'Etat fit informer M. Braunschauen que l'exiguïté des crédits disponibles ne lui permettait pas d'accorder un subside à cet effet. Entretemps M. Clavière, directeur du B. I., nous avait envoyé une invitation officielle au Congrès avec la prière de nous faire représenter à Genève par une personnalité universitaire. M. le président Braunschauen adressa ses excuses motivées au Secrétariat Général dans une lettre dont M. Clavière donna lecture au Comité Directeur avant la discussion du rapport moral. Voici le texte de cette lettre publiée dans le n° 17 du B. I. :

Cher Collègue,

Au nom de l'Association des Professeurs du Grand-Duché, je vous remercie de vos communications successives au sujet du Congrès de Genève. Par suite de circonstances imprévues, aucun membre de notre Comité ne pourra y prendre part, mais nous avons délégué notre collègue M. Robert Kieffer, professeur d'histoire à Luxembourg, qui se trouvera à (Grenoble¹⁾) au moment du Congrès, pour y assister en notre nom.

Si, contre notre attente, M. Kieffer était empêché de venir à Genève, nous vous prions de bien vouloir représenter notre Association et d'y être l'interprète de notre adhésion sans réserve à l'idée d'un enseignement objectif de l'histoire, capable de développer le sentiment de la solidarité humaine chez les enfants de toutes les nations. Notre collègue M. Margue a pu affirmer dans la réponse au questionnaire de

¹⁾ M. Kieffer assista, en effet, à Grenoble, à la dernière partie du Congrès.

M. Hirsch, sans crainte d'être contredit par les faits, que dans notre petit pays situé aux confins de deux grandes civilisations, aux sources desquelles il est heureux de puiser, aucune tendance nationaliste ne se manifeste dans l'enseignement de l'histoire. Mais nous souhaitons vivement que les éléments stériles ou pernicieux de haine mal fondée disparaissent aussi des manuels d'histoire de tous les peuples européens et nous espérons que la Fédération des Professeurs de l'Enseignement Moyen réussira peu à peu à faire pénétrer dans les esprits de la jeunesse les idées de justice et de compréhension réciproque qui doivent être à la base des relations entre les peuples. Nous applaudissons vivement à l'initiative du B. I. de se mettre en relations avec l'Institut de Coopération intellectuelle et avec la S. D. N. elle-même, convaincus que cette collaboration ne manquera pas de rendre plus fertile le travail des éducateurs pour une paix raisonnée et raisonnable.

Nous exprimons le vœu que le B. I. marche résolument en avant dans la voie dans laquelle il vient d'entrer, qu'il rende de plus en plus étroits les liens internationaux qui unissent les éducateurs de tous les pays et qu'il réussisse, dans un prochain avenir, à grouper autour de lui les représentants de tous les peuples sans distinction, qui veulent sincèrement et honnêtement la paix.

Dans l'attente que la session de 1926 marquera un grand pas en avant dans sa pacification internationale des esprits, nous adressons au Congrès de Genève ¹⁾ nos souhaits les plus ardents pour une réussite heureuse de ses travaux et de ses aspirations.

Agréez.....

Dans sa réponse cordiale, M. Clavière approuva résolument l'idée de compénétration fraternelle des élites internationales dans le sens que la soutient l'Association des professeurs.

Les déplacements des jeunes collègues, au commencement de l'année scolaire, donnent lieu chaque fois à des difficultés imprévues. Et les décisions des autorités scolaires mécontentent généralement les intéressés. Pour empêcher dorénavant toute irrégularité dans ces arrangements, le comité de l'Association a décidé de rédiger, en collaboration avec le Gouvernement et l'Assemblée générale, un règlement fixant automatiquement

¹⁾ Pour les rapports présentés au Congrès, voir le B. I., n° 16 (juin 1926); — pour le compte-rendu détaillé, voir le n° 17 (novembre 1926). — Un aperçu succinct a été publié par M. Hirsch, rapporteur général du Congrès de Genève, dans le n° 10 (décembre 1926) de la „Revue Universitaire”.

L'avancement des professeurs, à l'instar de ce qui se pratique dans la magistrature. Un projet provisoire sera soumis à la prochaine Assemblée générale.

Luxembourg, le 15 février 1927.

J. P. STEIN,

secrétaire de l'Association des Professeurs.

Nécrologie.

L'Association des Professeurs a perdu dans le courant de la dernière année deux de ses membres de la première heure :

M. *Nicolas van Werveke*, professeur honoraire à l'Ecole ind. et com. de Luxembourg, décédé le 25 février 1926, dans sa 76^{me} année.

M. *Jean Karels*, professeur honoraire à l'Athénée de Luxembourg, décédé le 30 mai 1926, dans sa 72^{me} année.

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



Table des Matières.

1. Une philosophie de l'éducation. (<i>P. Frieden.</i>) . . .	page	3
2. Zur Pflege des Anschauungsvermögens. (<i>Edm. J. Klein.</i>) . . .	„	9
3. Une classe de français en Deuxième. Taine: Le Sentiment de la Nature. (<i>Jos. Hansen.</i>) . . .	„	14
4. Um ein Geschichtsbuch. (<i>N. Margue.</i>)	„	31
5. Zöpfe. (<i>Jos. Hess.</i>)	„	38
6. Chronique de l'Association. Activité de l'Association en 1926. (<i>J.-P. Stein.</i>) . . .	„	40
7. Nécrologie.	„	46
