



JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



N° 5. — DÉCEMBRE 1911.



LUXEMBOURG

IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT

Rue du Saint-Esprit 14

1911

JOURNAL

de

l'Association des Professeurs

de

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR & MOYEN



N° 5. — DECEMBRE 1911.

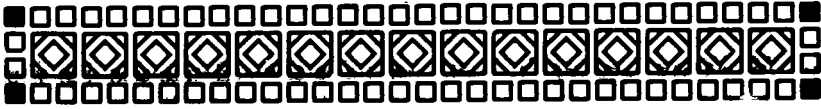


LUXEMBOURG
IMPRIMERIE CHARLES BEFFORT
Rue du Saint-Esprit 14
1911

SOMMAIRE.

1. Les deux cultures, par <i>M. M. Esch</i>	page 3
2. Zum Stundenplan, par <i>M. N. Braunshausen</i>	„ 12
3. Die Schulreform in Deutschland: Erreichtes und Erstrebtes, par <i>M. N. Schlottert</i>	„ 16
4. Pour la suppression du thème français, par <i>M. M. Tresch</i>	„ 22
5. Chronique de l'Association	„ 26
6. Informations diverses	„ 32





Les deux cultures.

(L'article qu'on va lire a paru dans la revue française
„Les Langues Modernes“, juillet 1911).

Ce serait le moment peut-être de relire les documents de la querelle des Anciens et des Modernes, et ceux, tout autrement actuels, qui composent la fameuse enquête dirigée par M. Ribot d'où sortit la „maudite“ réforme de 1902; mais puisque les hommes d'aujourd'hui n'ont le temps ni de relire ni même de lire, tant nous vivons vite, voyons s'il est possible de démêler quelques idées dominantes dans le débat présent.

La politique, hélas! s'en est mêlée, et c'était inévitable; il est possible que cela soit un bien aux yeux de beaucoup, en tout cas, cela est très démocratique; mais encore qu'il faille s'applaudir d'une collaboration si universelle dans des problèmes où l'esprit national paraît engagé, ces problèmes ainsi risquent d'être à la fois trop élargis et trop rétrécis, en tout cas déplacés, et la confusion augmentant en raison des lumières apportées, le point de départ recule et s'efface de plus en plus. Non que j'aie la naïve prétention d'y apporter je ne sais quelles nouvelles lumières encore; mais la querelle étant devenue une querelle politique et nationale, il se peut que, vue de l'œil d'un étranger n'ayant d'autre prévention que ses ardentes sympathies françaises, elle apparaisse un peu différente, et toute différenciée qu'elle est, un peu plus claire dans sa complexité même.

Car la crise que traverse en ce moment la France intellectuelle ne lui est nullement particulière; et pour ne parler que de la grande nation rivale d'Outre-Rhin, à laquelle on faisait allusion en lançant le mot de „germanisation de la Sorbonne“, je conseillerais vivement à nos collègues de France la lecture d'un curieux recueil d'Essais qui a paru il y a trois ans à Leipzig ¹⁾, et où les philologues sont autrement malmenés que dans l'ouvrage

¹⁾ L. HATVANY, *Die Wissenschaft des nicht Wissenswerten*, Zeitler, 1908.

de M. Pierre Leguay ¹). Dans les universités allemandes, les voix se multiplient qui signalent le danger de la spécialisation outrée, et vraiment, pour qui est au courant des choses d'Allemagne, il n'y a dans ces symptômes rien qui puisse étonner. J'ai connu à Berlin, il y a de cela huit ans, un jeune docteur qui avait étudié les philologies anglaise et française ; il avait fait une thèse sur deux prépositions anglaises dans certains textes du moyen âge, et bien que lisant passablement l'anglais et le français modernes, il était incapable de prononcer convenablement la moindre phrase. Au demeurant le meilleur homme du monde, mais en tout ce qui n'était pas philologie, naïf et ignare comme un bétien.

Encore une fois, je parle de symptômes, et je sais aussi que maints professeurs de langues anciennes ou de langues vivantes en Allemagne sont aussi cultivés que quiconque en France ; mais là aussi bien qu'en France, la question est posée. Elle est avant tout, et vue de très haut, une question de discipline intellectuelle. Ainsi considérée, elle est une des formes les plus intéressantes de la grande inquiétude qui, en face de la spécialisation croissante, et, hâtons-nous de le dire, nécessaire et fatale, s'est emparée des esprits soucieux de haute et fine culture générale. Et tout ce qu'on y a mêlé en France, programmes de 1902, style français, études latines, études grecques, érudition, méthodes allemandes, et jusqu'aux traditions mêmes de l'esprit national, n'est au fond, les considérations politiques mises à part, que l'expression de ce même embarras.

Il y a beau temps, c'est-à-dire près d'un siècle, que les Allemands, lassés des spéculations à l'infini et des idées trop générales et prématurément définitives qui les avaient tant leurrés, s'étaient tournés vers la science pure. La réaction était salutaire et elle venait à son heure ; mais comme ce peuple fait sérieusement et pour de bon tout ce qu'il entreprend, elle alla trop loin. Pratiquement, l'excès se montra surtout dans la formation, presque exclusivement philologique, des professeurs de lettres ; habitués, dans les séminaires des universités, à la recherche amoureuse de l'infiniment petit, farcis de bibliographie et de fiches, et plus ferrés sur les variantes que sur les beautés littéraires d'un poète,

¹ *La Sorbonne*, Paris, Bernard Grasset, 1910.

tout en croyant continuer les glorieuses traditions des humanistes contemporains de Goethe, ils n'avaient des humanistes que le nom; et c'est alors que se forma ce type légendaire, grossi et chargé à plaisir par la caricature, de l'Oberlehrer, continuant dans sa classe, après l'université, son travail de fossoyeur, mais fossoyeur de beauté antique ou moderne, maudit par toute une légion de poètes, romanciers ou auteurs de théâtre (1), semblables en leurs attaques un peu irréflechies aux actuels démolisseurs de MM. Croiset ou Lanson.

Caricature, soit; et beaucoup, beaucoup de vrai. Or, ce danger-là, dont après des littérateurs, les universités çà et là s'alarment en Allemagne, ce danger existe-t-il en France? A en croire les déclamations parfois violentes que nous entendons depuis près d'un an, la culture générale en France se perd, la culture française — on les identifie — se meurt, tuée par l'autre. Et d'abord, cette autre, qu'est-elle au juste? Car en somme, à quoi en veut-on exactement? A la culture moderne en bloc, à ce qu'on appelle quelquefois d'un nom orgueilleux et parfaitement légitime les humanités modernes? Aux langues vivantes en particulier, ou aux sciences, qui toutes les deux ont enfin, depuis 1902, conquis à côté du latin et du grec la place qui leur revenait? Ou bien encore, à l'esprit général de cette réforme, qui incontestablement est l'esprit de notre temps, un esprit utilitaire et démocratique, ce qui ne veut pas dire hostile à tout idéalisme; révolutionnaire, ce qui veut dire peu respectueux des mots somptueux qui cachent des idées vieillottes encore que profondément respectables, quand il s'agit d'ouvrir la voie au progrès *nécessaire*? Mais procédons par ordre.

Le point de départ de toute la campagne, c'est la réforme de l'enseignement secondaire de 1902, basée sur l'œuvre monumentale de la commission présidée par M. Ribot, œuvre à laquelle les étrangers ne sauraient penser sans une admiration jalouse.

Nous venons de voir quel en fut l'esprit. Cet esprit n'était pas plus barbare qu'autre chose. Car enfin, sérieusement, pouvait-on continuer à maintenir l'obligation, pour les futurs bacheliers, de suivre indistinctement les cours de grec et de latin? Qu'il y ait

1) Impossible ici de citer; la citation serait plus longue que cet article.

entre le latin et le français, en dépit de l'évolution et malgré la distance qui les sépare, beaucoup de rapports intimes, nul ne l'a jamais nié ; mais à part une élite brillante, mais si restreinte qu'elle est en dehors de ce débat où il est question de *toute* la jeunesse cultivée, quels furent pour l'immense majorité les résultats, je ne dirai pas des études grecques, — car cela se discute-t-il ? — mais des études latines ? Alors, malgré combien d'années perdues à quel inutile et fastidieux labeur, à cause de quelques-uns qui en profiteront réellement, mais que la réforme de 1902 n'en empêche nullement, on veut que les humanités anciennes redeviennent obligatoires pour tous ! A-t-on oublié combien, en 1901, étaient nombreux ceux qui réclamaient la réforme ? Car enfin, peut-on sérieusement renouveler aujourd'hui des arguments aussi fragiles que ceux que l'humanisme alléguait jadis en faveur de la supériorité des humanités anciennes, comme si pour la formation de l'esprit, pour l'éducation de la volonté, du sens esthétique, et enfin de toutes les aspirations nobles et généreuses, les littératures française et étrangères et les sciences n'offraient pas infiniment plus de moyens de culture que le grec et le latin !

Mais les antilatinites (encore une fois, de quel droit les appelle-t-on des barbares ?) se heurtent à un argument en apparence plus sérieux : la décadence du style français, due à l'abandon du latin. La pédagogie moderne ne repose plus sur de vagues dires et sur des souvenirs impressionnistes. Il faut que cette élémentaire vérité parvienne à s'imposer, qu'elle est une science d'observation comme toutes les sciences, et qu'elle opère avec des statistiques et des matériaux soigneusement contrôlés. Qui donc parmi les détracteurs de l'enseignement secondaire actuel a tenté ce travail ? Sur quelles données précises et suffisamment nombreuses s'appuyaient les ingénieurs dans la lettre du président du Comité des Forges¹⁾, à laquelle d'ailleurs le ministre de l'Instruction publique et M. Lanson²⁾ ont répondu comme il convient ? On dirait qu'il n'y a que les choses de la pédagogie où vous

¹⁾ Voir *Les Débats* 1^{er} décembre 1910.

²⁾ Voir entre autres : *Revue Internationale de l'Enseignement*, 15 décembre 1910 ;

Revue Universitaire, janvier 1911.

Revue Bleue, 24 décembre 1910,

ou moi, tout le monde, dès qu'il daigne s'en occuper, soit compétent pour parler d'autorité ! L'enquête¹⁾ — voici une enquête véritable — ordonnée en 1910 sur le français dans les lycées et collèges de l'Académie de Paris, a prouvé que les bons élèves d'aujourd'hui n'écrivent pas plus mal que ceux d'avant la réforme; chez les médiocres seuls, le niveau semble avoir baissé. Il ne s'agit donc pas de crise, dit avec raison le rapporteur du budget de l'Instruction publique au Sénat, M. Couyba, mais il s'agit simplement d'améliorer encore les méthodes de l'enseignement. Et si M. Faguet, dans un article déjà ancien²⁾, cherche les causes de la corruption croissante du style dans la baisse des études latines, dans les programmes encyclopédiques des lycées, dans la spécialisation hâtive de l'enseignement secondaire et la lecture des journaux remplaçant celle des livres, il aurait pu se demander si cela n'est pas fatal, puisque les mêmes phénomènes en ce moment se présentent dans tous les pays, et si ce que la langue perd en pureté en se démocratisant n'est pas racheté amplement par la richesse, le coloris, et d'ailleurs un savoir tout autrement étendu. M. Ferdinand Brunot³⁾, qui pourtant doit s'y connaître en fait d'évolution de la langue, trouve que l'enseignement du français a fait des progrès incontestables à l'école primaire; et dans les lycées, depuis 1902, il est émancipé du reste de l'enseignement et a acquis sa véritable autonomie, alors qu'avant il n'était guère cultivé méthodiquement. Au moins, avant de conclure, qu'on attende qu'il ait pu donner ses fruits.

Mais au-dessus de l'enseignement du français, il y a l'enseignement tout court; avec le prétendu danger que court le style français, on a dénoncé celui de la culture française, voire de l'âme française elle-même. Et alors, le débat s'est élargi; il ne s'agit plus seulement de la tradition d'une certaine „écriture“ menacée, disait-on, par un certain ordre de faits nouveaux dans l'enseignement secondaire; mais il s'agit aussi et avant tout de l'enseignement supérieur. C'est contre l'introduction des méthodes dites

¹⁾ Voir *Revue Universitaire*, 15 juin 1911, page 56 et suivantes.

²⁾ *Revue des Deux-Mondes*, 15 septembre 1910. Je ne cite que les articles les plus importants.

³⁾ *Revue Hebdomadaire*, 7 et 14 janvier 1911.

germaniques dans les facultés des lettres que l'on a protesté avec véhémence¹⁾.

Et d'abord, pourquoi germaniques ? L'érudition, qui jadis, au temps de la Renaissance, florissait en France, serait-elle aujourd'hui un produit de l'esprit germanique, *made in Germany* ? Le fait que les méthodes de la philologie telles qu'elles se pratiquent dans les séminaires des universités allemandes et dans les „laboratoires“, de la Sorbonne ont été, par hasard, empruntées à l'Allemagne par Gaston Paris, P. Meyer et leurs disciples, prouve tout au plus qu'on a emprunté à l'Allemagne une chose, qui, à une certaine date, faisait défaut en France. Il n'y a rien là ni d'humiliant, ni d'étonnant. La science n'est pas plus allemande que française.

Et maintenant, qu'y a-t-il, dans les méthodes de cette nouvelle Sorbonne, qui ait pu provoquer de si unanimes clameurs ? Disons-le tout de suite, il est hors de doute que les signataires des pétitions et les adhérents des ligues récentes ne soient animés des sentiments les plus hautement respectables. Pourtant, ne s'est-on pas laissé emporter plus que de raison par le prestige de certains mots ?

De tout temps, la gloire de l'enseignement des lettres en France, ce fut la belle et lumineuse composition, la synthèse harmonieuse, où le talent oratoire brillait avec éclat, où le goût s'exerçait, où les plus fines qualités de la race trouvaient leur expression victorieuse. C'était, en critique, une méthode subjective en même temps qu'une méthode admirative, école d'enthousiasme et de beauté. Enseignement légitime s'il en fut, et nul ne demandait qu'il disparût.

Mais il n'était pas moins légitime d'introduire, à côté de cet enseignement où la haute et belle culture générale trouvait largement son compte, un enseignement où la critique littéraire fût subordonnée aux faits, et par conséquent un enseignement littéraire essentiellement historique ; c'était l'esprit d'observation exacte, non pas supplantant, mais complétant la critique subjective

¹⁾ Cf. P. LASSERRE, *Alfred Croiset, historien de la Démocratie athénienne*, Paris 1909; P. LEGUAY, *La Sorbonne*, Paris, Bernard Grasset, 1910; AGATHON, *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne*, Paris, *Mercure de France*, 1911.

à l'ancienne manière ; la méthode objective, l'induction et l'analyse prudentes opposées à la synthèse facile et brillante, mais hâtive et peu . . . scientifique, puisqu'il faut enfin dire le mot. Ah ! sans doute, si cette méthode philologique ou historique ou scientifique, comme cela n'est arrivé que trop en Allemagne, avait tué l'autre, si les connaissances de détail, stériles et desséchantes et laborieusement amassées et cataloguées par fiches, avaient étouffé la jouissance de la beauté morale et littéraire, on aurait raison de protester. Mais sérieusement, qui donc, de ceux qui attaquent la Sorbonne d'aujourd'hui, pourra dire que les œuvres et les cours des Lavisse, Croiset, Durkheim, Seignobos, Lanson, Brunot, et j'en oublie, soient dépourvus des qualités les plus glorieusement et les plus proprement françaises, de celles mêmes dont on déplore en ce moment la prétendue décadence ?

Soit, dira-t-on, mais leur enseignement, tel qu'ils le pratiquent aujourd'hui, formera des bibliographes, des chercheurs, des travailleurs, qui pourraient être formés aussi bien à Bonn ou à Berlin qu'en Sorbonne ! Et que deviendront les élèves de tels élèves ? Évidemment, c'est là une grave objection. Et il se peut que ce grave danger existe. Alors, quoi ? Mais qu'on cherche tout simplement à concilier les deux cultures, la française ou générale, avec la scientifique ou internationale ou philologique. Qu'on cherche soit à les fondre dans les mêmes hommes, et sincèrement, à regarder les sujets proposés dans les divers examens de la Sorbonne, s'imagine-t-on des hommes ainsi formés, si dépourvus que cela de culture générale et harmonieuse ? Ou bien, qu'on suive le conseil de M. Faguet ¹⁾. M. Faguet demande pour la Sorbonne un enseignement à trois étages : en bas, un enseignement élémentaire pour les étrangers, puis, un enseignement supérieur des lettres, sorte de rhétorique supérieure ou d'École normale, sans trop de spécialisation ni surtout de science „pure“ : c'est ici que seraient formés les futurs professeurs d'enseignement secondaire et d'enseignement supérieur littéraire. La culture générale ainsi serait sauvegardée. Mais M. Faguet, sans être philologue le moins du monde, réclame aussi énergiquement des

¹⁾ *Revue des Deux-Mondes*, 1^{er} avril 1911 : *L'Esprit de la Nouvelle Sorbonne*.

méthodes et des préoccupations telles que celles de M. Lanson et de son école, où, avec toutes les ressources de l'érudition moderne, des travailleurs opiniâtres amassent une à une les pierres éparses pour bâtir l'édifice qu'achèveront des travailleurs futurs. Dans ce troisième étage de la Sorbonne rêvée par M. Faguet seraient formés les futurs professeurs de l'enseignement philologique. Il n'y aurait d'ailleurs entre les élèves du deuxième et ceux du troisième étage aucune démarcation absolue ; et pourquoi les uns n'acquerraient-ils pas, outre la culture générale qui doit demeurer l'objet principal de leurs études, comme plus tard de leur enseignement, un certain tour d'esprit scientifique, ou plus exactement „historique“, qui les aiderait à mieux comprendre l'évolution des phénomènes linguistiques autant que littéraires, et qui leur inspirerait au moins de la sympathie pour les „scientistes“ ? Ceux-ci, de leur côté, ne devraient point être des momies dépourvues d'imagination et d'éloquence ; et d'ailleurs, à qui sait voir dans les choses en apparence les plus petites l'humble beauté des lois régentant les faits, le travail du philologue, j'entends du philologue intelligent, non du manœuvre ou du collectionneur maniaque, prêchera la tolérance mutuelle, et quelquefois la paix harmonieuse, du savoir et du sentiment. L'enseignement littéraire, sans faillir à sa mission à la fois culturelle et historique, ne saurait éliminer l'une ou l'autre des deux cultures. En tout ceci, il ne s'agit guère que des futurs professeurs de l'enseignement secondaire et supérieur. C'est en effet là, à n'en pas douter, la question primordiale, sinon capitale. Programmes et instructions ne servent à rien sinon à augmenter encore la marée de paperasses qui moisissent dans les bureaux, si le personnel enseignant appelé à les exécuter n'est pas à la hauteur de sa tâche.

De plus, il se peut que dans leur ardeur de néophytes, certains disciples de la nouvelle Sorbonne se soient laissé entraîner à négliger un peu trop, à côté des détails et des faits précis, la formation du style et la fusion harmonieuse de toutes les notions acquises ; et en ce sens, la campagne pour la culture française aura produit du bon. Mais encore une fois, en réclamant l'abolition de la réforme de 1902, elle va trop loin, et surtout, elle y va trop rondement. A lire le manifeste lancé par M. Jean Richepin, on se demande si toutes ces belles choses sont vraiment près de périr.

Ne serait-ce pas que l'ardent amour des glorieuses traditions nationales, celles mêmes que nous autres étrangers admirons et aimons en eux, les eût rendus injustes envers d'autres préoccupations, aussi légitimes au point de vue de l'enseignement supérieur, quoique moins nécessaires et moins indispensables à la grande majorité de la jeunesse des écoles ? Du moins, quel mal y a-t-il et quelle décadence à fondre le plus possible les deux cultures, et à former des Gaston Paris, des Lavissee, des Bédier, des Lanson — en petit, cela va sans dire ?

Qu'il nous soit permis de ne pas croire encore à une décadence véritable, ni de la Sorbonne, ni de l'enseignement secondaire, ni de la culture française ; seulement, l'enseignement de France, et il serait étonnant que cela ne fût pas, évoluera comme l'enseignement de partout ; et comme l'enseignement, l'expression que trouveront les qualités fondamentales de la race évoluera aussi. Il est à prévoir que dans l'avenir le plus rapproché nous traverserons une période de trouble et d'incertitude. Car ne l'oubliez pas, partisans des humanités classiques, touchants *laudatores temporis acti*, les humanités modernes dont nous entrevoyons à peine les contours et l'esprit, pourront devenir et deviendront fatalement culture générale et synthèse aussi ; seulement, il faut attendre avec confiance qu'elles s'élaborent, et il ne faut pas, dès à présent, crier à la trahison et sonner le tocsin pour la „culture française“, qui est menacée non de périr, mais simplement d'évoluer ainsi que le reste des choses humaines. Et peu importe alors, philosophiquement — car c'est ainsi qu'il faut toujours envisager les choses — peu importe un peu plus ou un peu moins de latin, un peu plus ou un peu moins de philologie, un peu plus ou un peu moins de discours français : ayons confiance dans l'avenir !

M. Esch.

Zum Stundenplan.

Es ist ein erfreuliches Zeichen, — trotz gelegentlicher unliebsamer Nebenerscheinungen, — dass die Pädagogik anfängt, überkommene Lehren und Meinungen kritisch auf ihren Wert hin zu prüfen. Wissenschaft, nicht Wissen, beginnt immer erst dort, wo die Kritik beginnt, und so mag der erwachende kritische Sinn in pädagogischen Dingen dahin gedeutet werden, dass die Pädagogik anfängt, eine Wissenschaft zu werden.

Nicht als ob blindlings an allem Bestehenden und Herkömmlichen gerüttelt werden sollte, sondern gleichwie Descartes seinen methodischen Zweifel zum Grundgesetz philosophisch-wissenschaftlichen Forschens machte und dadurch der Begründer der modernen Philosophie wurde, so soll die Berechtigung der überlieferten pädagogischen Meinungen mit kritischem Sinn geprüft, und die Zustimmung zu denselben so lange zurückgehalten werden, bis entscheidende Tatsachen zu ihren Gunsten entdeckt worden sind. Wer die Pädagogik als Handwerk auffasst, braucht das allerdings nicht, dem genügt es, die überlieferten Sprüche treu seinem Gedächtnis einzuprägen; wer aber in der Pädagogik eine Kunst oder eine Wissenschaft sieht, — und das tun wir wohl alle, — der kommt an einer kritischen Stellungnahme zu ihren Problemen nicht vorbei.

Es verschlägt nichts dabei, dass der einzelne gelegentlich bei seinem Abweichen von der Heerstrasse irre geht. Er mag nur darauf achten, dass er den richtigen Weg wiederfindet, sobald er seinen Irrtum einsieht. Aber ein aus eignen Kräften überwundener Irrtum trägt oft mehr zur geistigen Ausbildung bei als hundert von andern erlernte Wahrheiten. Es ist auch selbstverständlich, dass der einzelne Pädagoge in der Praxis die etwa aufgefundenen neuen Wege nur soweit betreten darf, als sie von den massgebenden Faktoren für zulässig erklärt worden sind. Denn der einzelne muss hier, wo es sich um die Erziehung junger Staatsbürger handelt, seine persönliche wissenschaftliche Einsicht vor den allgemeinen Verordnungen der befugten Behörden zurücktreten lassen.

Mit diesen Einschränkungen aber darf dem kritischen Geiste, auch in pädagogischen Dingen, freie Bahn gelassen werden; nur

das Gesetz, weiter nichts als tatsächliche Argumente vorzubringen und anzunehmen, muss eine fortwährende und immanente Schranke bilden.

Im Folgenden soll an einem konkreten Beispiel gezeigt werden, wie sogar bei einem weniger bedeutenden Problem der moderne pädagogische Geist kritisch prüft, sucht, vielleicht irrt, jedenfalls aber die Marksteine zu einem sichern Wege setzt.

Der normale Stundenplan weist eine Reihe von Fächern auf, die in zwei Stunden wöchentlich erteilt werden. Es war von jeher ein stillschweigend angenommener Grundsatz, dass diese Stunden möglichst in gleichem Abstand von einander angesetzt werden müssen. Wenigstens wenn pädagogische Gründe für die Aufstellung des Stundenplans massgebend waren. Auf keinen Fall hätte man solche Stunden an zwei aufeinander folgenden Tagen abhalten lassen.

Da warf Lay in der 1. Auflage seiner „Experimentellen Didaktik“ die Frage auf, ob man nicht hier instinktiv und kritiklos einem eingewurzeltem Vorurteil folge, da gewisse Tatsachen der experimentellen Gedächtnisforschung eine andere Anordnung als vorteilhafter erscheinen liessen.

Ebbinghaus hatte nämlich bei seinen Gedächtnisversuchen gefunden, dass das Vergessen am ersten Tage sehr stark wächst, dass es aber vom 2. bis zum 7. Tage nur mehr wenig zunimmt, derart dass an diesen Tagen das behaltene Quantum fast unverändert bleibt. Nach 19 Minuten hatte Ebbinghaus 41,8% alles Gelernten vergessen, nach 63 Minuten 55,8% nach 24 Stunden 66,3% nach 2 Tagen 72,2% nach 6 Tagen 74,6% und nach 30 Tagen 78,9%.

Daraus schloss Lay, dass es vorteilhaft sei, gleich nach 24 Stunden eine Wiederholung anzustellen, die 2 wöchentlichen Stunden also an direkt sich folgenden Tagen abzuhalten, da eine Wiederholung nach 24 Stunden besonders notwendig erscheint und andererseits nach 6 Tagen nur wenig mehr vergessen ist als nach 3.

Dr. Tschudi in Basel griff die Vermutung Lays auf und versuchte, dieselbe experimentell zu prüfen. In einer Sekundarschule für Mädchen stellte er mit 45 ca. 14jährigen Schülerinnen 3 Arten von Gedächtnisversuchen an.

Er gab Wortreihen von 12 Tätigkeitswörtern und sinnvolle Ganze von 10 Sätzchen zu lernen auf und stellte eine Prüfung über die Summe des Behaltenen in 3 Serien an. Einmal wurde das am Montag Gelernte am darauffolgenden Dienstag und Montag aus dem Gedächtnis niedergeschrieben, ein anderes Mal am folgenden Mittwoch und Montag, ein drittes Mal am Donnerstag und Montag.

Die Summe des Behaltenen nach 7 Tagen betrug im ersten Fall 30 % für Wörter und 83,50 % für Sprachganze; im 2. Fall 21,41 % für Wörter und 75,8 % für Sprachganze; im 3. Fall 12,6 % für Wörter und 78,6 % für Sprachganze (zitiert nach Lay, Experimentelle Didaktik S. 438).

Weitere Experimente mit Sprachganzen zeigten dass der Lerneffekt am grössten war, wenn der Lernstoff am Tage darauf oder nach 6 Tagen wiederholt wurde. In beiden Fällen entsprechen die Versuche Stunden, die an unmittelbar sich folgenden Tagen abgehalten werden. Bei einer Prüfung nach 7 Tagen waren erhalten: 84 % wenn die Wiederholung nach 1 Tag stattgefunden hatte; 76 % bei einer Wiederholung nach 3 Tagen; 91 % bei einer Wiederholung nach 4 Tagen: 82 % bei einer Wiederholung nach 5 Tagen; und 103 % bei einer Wiederholung nach 6 Tagen. (A. a. O. S. 438). Zu bemerken ist hierbei, dass die 3 ersten Zahlen einer andern Versuchsreihe angehören als die 3 letzten, so dass in jeder Versuchsreihe die Resultate an direkt aufeinander folgenden Tagen als die günstigsten erscheinen.

Tschudi stellte nach seinen Versuchen die Forderung auf, dass zwei wöchentliche Stunden nicht, dem bisherigen Verfahren entsprechend, in symmetrischer, sondern in unsymmetrischer Anordnung anzusetzen seien.

Die Frage ist erneut von M. Kesselring, Seminarlehrer in Kaiserslautern, geprüft worden. Seine Ergebnisse sind in einem Artikel der Zeitschrift für pädagogische Psychologie (1911, Heft 6) mitgeteilt worden.

Kesselring nahm seine Versuche an einer siebenklassigen bayrischen Volksschule, an Knaben und Mädchen, vor. Die drei untern Jahrgänge waren unter einem Lehrer, ebenso die vier obern, so dass die Versuche in 2 getrennten Gruppen vorgenommen wurden.

Wie bei Tschudi wurden Tätigkeitswörter (15) und logische Ganze, hauptsächlich aus dem heimatlichen Anschauungsunterricht, als Gedächtnismaterial verwendet. Kesselring prüfte nur die Zusammensetzungen Montag — Dienstag — Montag und Montag — Donnerstag — Montag. Das am Montag Gelernte wurde am Dienstag oder Donnerstag wiederholt, und am darauffolgenden Montag eine Prüfung über das Behaltene angestellt.

Die Resultate Kesselrings enthalten scheinbar eine Bestätigung derjenigen von Tschudi. Die absolute Endleistung beträgt nämlich:

über Donnerstag	60,98 %	68,83 %	71,47 %
über Dienstag	65,51 %	79,22 %	79,60 %
	Zeitwörter	Geographie	Naturgeschichte

(Kesselring A. a. O. S. 320). Aber ein Blick auf die Einzelresultate zerstört den Schein. Fast ausnahmslos sind nämlich die Ansatzleistungen in der Serie Montag — Dienstag — Montag grösser als in der andern Serie, und sie bilden einen Hauptfaktor für die endgültige Ueberlegenheit. Es muss hier eine Fehlerquelle liegen, über die Kesselrings Ausführungen im Unklaren lassen, die aber wohl in einer vielleicht unbewussten stärkeren Anreizung der Aufmerksamkeit in dem einen Fall zu suchen sind.

Kesselring schliesst darum auch nur, scheinbar abweichend von seinen Resultaten, dass beide Anordnungen gleichwertig sind.

Eine Zusammenstellung seiner Ergebnisse nach Altersunterschieden führt ihn dagegen zu dem Schluss, dass für die untern Jahrgänge die Verteilung der Stunden auf Montag — Dienstag — Montag entschieden vorteilhafter sei, dass aber für die ältern Jahrgänge die Verteilung für die Endleistung ziemlich gleichgültig wird.

So ist die Behauptung Lays und das Ergebnis Tschudis wieder in Frage gestellt, und das umso mehr, als auch der Ausgangspunkt der ganzen Problemstellung, das von Ebbinghaus aufgestellte Gesetz des Vergessens, nicht mehr unbestritten da steht.

Radossawljewitsch hat in seinen „Untersuchungen über das Behalten und Vergessen bei Kindern und Erwachsenen“

(Leipzig 1907) ausnahmslos gefunden, dass die Summe des Behaltenen sich proportional mit der Zeit in ziemlich konstanter Weise vermindert. Nach 1 Tag waren vergessen 32,2%, nach 2 Tagen 39,1%, nach 6 Tagen 50,7%, nach 14 Tagen 59%, nach 21 Tagen 62% u. s. w. (Radossawljewitsch, a. a. O. S. 83). Die Kurve des Vergessens bleibt also nicht vom 2. bis zum 6. Tage annähernd konstant, wie Ebbinghaus gefunden, und worauf Lay seine Vermutung gestützt hatte. Da Radossawljewitsch mit 16 Versuchspersonen operierte und Ebbinghaus nur an sich selbst, so müssen des letzteren Ergebnisse in diesem Punkt als stark erschüttert gelten.

Es zeigt sich also, dass in diesem Augenblick eine entscheidende Antwort auf die aufgeworfene Frage noch nicht gegeben werden kann. Die geschilderte Methode aber, wenn sie von den ziemlich zahlreichen und offensichtlichen Fehlerquellen der ersten Versuche gereinigt sein wird, muss als eine sehr brauchbare bezeichnet werden, um mit objektiven Gründen eine Frage zu lösen, die bis dahin nur aus einer Art instinktiven Erfassens heraus bejaht werden konnte.

Wenn es sich auch nicht um ein folgenschweres Problem handelt, so werden doch wohl eingehendere, fehlerfreie Untersuchungen nicht ausbleiben, und wir werden in stand gesetzt sein, einer objektiv begründeten Meinung beizutreten.

So wird die Kritik, auch wenn sie etwas voreilig einsetzte, doch nur den Weg zu sicherer Erkenntnis gebahnt haben. Und es bleibt wahr, auf pädagogischen wie auf andern Gebieten, dass die Kritik, aber die sachliche Kritik, die Führerin der Menschheit zu dem Reiche der Wahrheit ist. Es ist darum lebhaft zu begrüßen, dass auch die Pädagogik anfängt, kritischem Denken Raum zu gewähren.

N. BRAUNSHAUSEN.

Die Schulreform in Deutschland: Erreichtes und Erstrebtes.

Drei bedeutsame Ereignisse hat die Schulgeschichte Deutschlands in den letzten Jahren zu verzeichnen :

Die deutsche Unterrichtsausstellung auf der Weltausstellung

in Brüssel 1910, die Gründung des Bundes für Schulreform 1908 und den Erlass des preussischen Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten vom 18. Januar 1911 betreffend eine planmässige Ausgestaltung der Jugendpflege.

Die Bedeutung der deutschen Unterrichtsausstellung in Brüssel als einer wirklich ausserordentlichen Tat ist gerade auch von der ausländischen Presse aufs eindringlichste gewürdigt worden. Den ersten Band des im Kommissionsverlag der Weidmannschen Buchhandlung erschienenen Kataloges leitet Rud. Lehmann mit einem Aufsatz ein, der die energische Kurve in der Fortentwicklung der heutigen deutschen Schule vom einseitigen Intellektualismus zu einer frischrohen Wertung der ganzen Schülerpersönlichkeit mit besonnener Entschiedenheit betont. Die grossen Fortschritte der zwei letzten Jahrzehnte liegen in der Richtung der körperlichen Erziehung (Bewegungsspiele, Sport, neue Lebensinhalte, Schullhygiene), der künstlerischen Bildung (Erweckung und Steigerung der Fähigkeit zum verständnisvollen Anschauen und Ausbildung der schöpferischen Kräfte, der Phantasie durch schärfere — nicht ausschliessliche — Betonung der künstlerischen Elemente im Zeichnen, in der Dichterlektüre, in Gesang und Handfertigkeitsunterricht), des naturkundlichen und geographischen Unterrichts (Schülerübungen, Heimatkunde) des neusprachlichen Unterrichts (Gleichberechtigung der Realanstalten, Reformschulen), des höheren Mädchenschulwesens (Neuordnung 1908) und der Anstalten für anormale Kinder. Und zwar handelt es sich nicht nur, das ist allmählich auch weiteren Kreisen klar geworden, „um eine nützliche und nötige Erweiterung des Lehrstoffes, sondern um das Eindringen und Vordringen neuer *Prinzipien* der Schulerziehung“, um „eine höhere Schätzung der unmittelbaren gegenüber der mittelbaren Erkenntnis, der Anschauung gegenüber der Abstraktion, der Gegenwart und jüngeren Vergangenheit gegenüber der einseitigen Wertung der klassischen Epochen“. (S. 10). Diese Resultate zahlloser Einzelversuche und mühevoller privater Bestrebungen sind nun amtlich anerkannt, *dürfen* nicht nur, sondern *sollen* Gemeingut aller werden; ihre als mustergültig gerühmte praktische Durchführung in Brüssel, die den Grundstock eines allgemeinen deutschen Schulmuseums für die Zukunft bildet, wird in Deutschland rückständigen oder wenig opferfreudigen Verwal-

tungen als drohender amtlicher Maßstab entgegengehalten werden können.¹⁾

Über diese Ergebnisse sorgsam abgewogener Praxis erheben sich in kühnem Schwung die Arbeiten zahlreicher pädagogischer Vereinigungen. Sie begnügen sich nicht mehr mit mannigfaltigen Anregungen, Ferienkursen, Bibliotheken u. s. w., sondern schaffen, als Staffel zu höheren und weiteren Zielen wissenschaftliche Arbeitszentren, Institute für Jugendkunde und Versuchsschulen. Die hervorragendste dieser Vereinigungen, die die vielfachen Sonderbestrebungen zu einem einheitlichen Ziel zusammenfassende und zugleich das Gemeinsame der drei grossen Schularten (Volks-, Mittel- und Hochschule) am schärfsten betonende ist der 1908 in Berlin gegründete Bund für Schulreform. Dieser Bund ist nicht nur eine Vereinigung von Schulmännern, sondern rückt energisch das gemeinsame praktische Arbeiten mit Laien, mit „Vertretern aller Berufskreise“ zur Umgestaltung der Bildungsarbeit in Schule, Haus und Leben in den Vordergrund. Die Hauptforderungen des Bundes verdichten sich in zwei Fragen: wie kommen die Kulturideale unserer Zeit, wie kommt die jugendliche Persönlichkeit in Erziehung und Unterricht zu ihrem Recht? In der Berliner Hauptversammlung 1910 wurden die Aufgaben und Ziele des Bundes in den Grundzügen dargestellt und durch eine bei Teubner erschienene Flugschrift der weiteren Öffentlichkeit übergeben.

Seminardirektor Cordsen befürwortet eine für beide Teile fruchtbare Wechselwirkung zwischen Universität (Lehrbücher, Methoden) und Schule, ein lebendiges Verhältnis zwischen Schule und Haus. Die geistige Durchdringung der Kulturideale unserer Zeit verlangt vor allem die Gewöhnung an scharfes und intensives Denken; Ausbildung der Phantasie und Manualismus sind nicht zu überschätzen. Das Studium der Jugendkunde öffnet Einblicke in die zahllosen und schwierigen Probleme des kindlichen und menschlichen Geisteslebens. Diese Erkenntnis scheint vor der Hand wichtiger als die gesicherten Ergebnisse der Wissenschaft selbst: sie gibt das Bewusstsein und die Verantwortlichkeit der Arbeit an lebendem, sich entwickelndem Material.

Für Universitätsprofessor Meumann ist die Zeitgemässheit

¹⁾ Vgl. auch die Ergebnisse der internationalen Hygieneausstellung zu Dresden.

die Lebensfrage alles Erziehungs- und Bildungswesens. Dieser Zeitgemässheit stellen sich zu allen Zeiten drei mächtige Feinde entgegen: das historische Idol, der bleierne Druck der geschichtlichen Grundlagen, die als solche wichtig sind, aber für die Gestaltung unseres Erziehungswesens nicht massgebend sein müssen; die Überlieferungen der Schultätigkeit selbst in Lehrmitteln, Methoden und Lehrmeinungen, deren Einfluss z. B. in dem jüngsten Münchner „Arbeitsschulstreit“ (Gutmann-Maunz contra Kerschensteiner) wieder machtvoll zu Tage tritt; endlich die Gesetzgebung, die veralten und frisches Leben unterbinden kann. Den Begriff Zeitgemässheit entwickelt Meumann unter drei Gesichtspunkten; das gegenwärtige Erziehungswesen muss den Anforderungen der Wissenschaft (Jugendkunde, Fachwissenschaften, Philosophie), den Anforderungen des praktischen Lebens und den Kulturwerten unserer Zeit entsprechen. Die Jugendkunde ist in kurzer Zeit zu einer schon heute kaum übersehbaren Wissenschaft angeschwollen; erwähnt seien nur die praktischen Folgerungen, die sich aus der Erkenntnis des Kindes als eines sich entwickelnden Wesens ergeben (Bedeutung und Schwierigkeit des ersten Schuljahres, allzufrühe Unterbrechung des Volksschulunterrichts, Problem der Stilbildung, psychologische Voraussetzungen des ethischen, des künstlerischen Unterrichts) oder die Ökonomie und Technik der geistigen Arbeit, die sich aus der Forschung der kindlichen Begabung ergibt. Der Mangel an Lebensgemässheit der Lernschule gegenüber dem wirklichen Leben, das ein Können verlangt, ist vornehmlich zurückzuführen auf die übergrosse und beständig sich häufende Stoffmasse, die im Massenunterricht zur Mühe noch eingepaukt, aber nicht mehr verarbeitet werden kann, auf die zu geringe Anregung zu selbständiger Weiterarbeit und das zu frühe Abbrechen des Volksschulunterrichts. Unter den ethischen und ästhetischen Idealen unserer Zeit scheinen ihm von besonders hohem Wert das Problem Kunst und Schule und das Problem der ethischen Unterweisungen.

Mit Recht sieht Realgym.-Direktor Wetekamp den wesentlichen Unterschied zwischen Volksschule und gelehrter Schule in der Verschiedenheit der Unterrichtsmethoden. Bisher nicht genügend beachtet sind die Frage der Verbindung von Volksschule und höherer Schule und die Frage des Überganges von

der höheren Schule zur Universität. Mit der Notwendigkeit einer grösseren Bewegungs- und Wahlfreiheit in den oberen Klassen hängt die Reform der Reifeprüfung zusammen.

Für eine zeitgemässe Entwicklung der höheren Mädchenschulen wünscht Dr. Gertrud Bäumer eine besonders enge Verbindung mit der Reformpädagogik. Hier gibt es keine Überlieferung; aus sozialen Notwendigkeiten musste in wesentlichen Punkten eine übrigens stark bekämpfte Angleichung an die Knabenschulen erfolgen. Neue innere und äussere Schwierigkeiten schafft die Doppelseitigkeit der Verwertung der Frauenkräfte in der modernen Gesellschaft. Das reformierte höhere Mädchenschulwesen ist im Grunde erst die Voraussetzung zu einer inneren Reform.

Universitäts-Professor Stern tritt energisch für eine Zusammenfassung aller Erziehungsaufgaben unter einem einheitlichen Gesichtspunkt und für eine Vereinigung aller an dieser gemeinsamen Aufgabe interessierten Kreise ein, der Lehrer aller Gattungen, der Ärzte und Schulhygieniker, der Jugendrichter und Fürsorgepersonen, der Mitglieder der staatlichen und kommunalen Verwaltungsbehörden, der Vertreter der Volkshochschulbewegung u. s. w. Die Jugendkunde bleibe nicht Angelegenheit der Fachwissenschaftler, sondern werde eine Kulturaufgabe der gesamten Gesellschaft; denn an dieser ist es, für deren wissenschaftlichen Ausbau, für die Erforschung der Aufgaben der speziellen Methodik, für die Entwicklung der psychischen Differenzierung Mittel, Lehrstühle, Institute und Mitarbeiter beschaffen zu helfen.

Amtsgerichtsrat Köhne gibt eine kurze Übersicht über die vielfältigen, auch in unserer inländischen Presse wiederholt beleuchteten Aufgaben pädagogischer Art, die dem Richter, besonders dem Jugendrichter in der Ausübung seines Amtes erwachsen. Der Psychiater Prof. Weygandt legt die Beziehungen zwischen Hygiene und Erziehung dar.

Der erste Kongress des Bundes fand im Oktober dieses Jahres in Dresden statt. Zur Verhandlung standen drei Fragen: Die Arbeitsschule, Intelligenzproblem und Schule, die Ökonomie unsers geistigen Lebens und die Schule. Ueber die Arbeiten dieser Dresdner Tagung wird später ausführlicher zu berichten sein.

Ebenso über den Januarerlass betreffend die Jugendfürsorge,

soweit dessen Bestimmungen und Ergebnisse in den Rahmen dieser Blätter gehören.

So bedeuten die genannten Ereignisse in der Schulentwicklung Deutschlands einen Abschluss und eine Zukunft. Nicht alle Blüten werden reifen; nicht alle Früchte Edel Früchte sein. Sicher aber sind durch diesen schon von Herbart mit starkem Rüstzeug begonnenen und nun auf der ganzen Linie entbrannten Kampf hegelianischer Intellektualismus, Historismus und Universalismus schwer ins Wanken geraten. Pestalozzis Gedanke von der Anschauung als Grundlage alles Erkennens und Fröbels Gedanke von der eigenen Darstellung als Grundlage alles Lernens durchdringen heute alle Schulgattungen. Entwicklungsgedanke und Subjektivismus hämmern gebieterisch auch an der Schultür. Da gilt kein Widerstreben mehr: das bewährte Gute *muss* mit dem tüchtigen Neuen verschmolzen werden. Nicht blosses Wissen zu vermitteln, sondern Kräfte zu wecken, an der Herausarbeitung der Eigenart des Einzelnen und an deren Einfügung in die grossen Gesamtheiten durch Autorität und Gemeinsinn zu arbeiten, ist die Aufgabe unserer Schule. Dass diese von den geistigen Führern der Vergangenheit erkannte Aufgabe nun auf breitester Grundlage und in grossem Massstabe bewusst verwirklicht werden soll, kennzeichnet die Bildungsbestrebungen unserer Zeit. Dieses klar gestellte Ziel verfolgt der Bund für Schulreform mit massvoller Entschiedenheit; deshalb sind seine Methoden und Arbeiten eingehender erörtert worden. Von ähnlichen Veranstaltungen sei z. B. der „Pharus“ erwähnt, der eine Zeit- und Lebensgemässheit der Schule mit fester Verankerung an die Ideale des Katholizismus und entsprechender Einordnung der verschiedenen Erziehungsfaktoren erstrebt.

Die Schulbewegung unserer Zeit ist international und zeigt je nach der Lebens- und Widerstandskraft der nationalen Ueberlieferungen, dem Temperament der Völker, dem Grade der Einkreisung in allgemeine Kulturströmungen und der Macht der Tagesbedürfnisse teils reformatorischen, teils revolutionären Charakter. Denken wir nur an den Sorbonnekrieg und die Krisis des Französischen in Frankreich, an die gänzlich verschiedene Fragestellung der Fouillée, Brunetière, Buisson und Binet; oder erinnern wir uns des Skepsis, mit der die Amerikaner ihre eigenen vom

jüngsten Europa so lautgepriesenen Einrichtungen, wie Koedukation, Handfertigkeit oder Wahlfreiheit der Fächer bewerten und der Hochachtung, die gerade ihre feinsten und unternehmendsten Köpfe der in Europa stark erschütterten anthropozentrischen Schule der allgemeinen und klassischen Bildung entgegenbringen.

Von dem, was *unserm mittleren Unterricht* für die nächste Zukunft nottut und mit Hilfe der Wissenschaft und der in andern Ländern erprobten Erfahrungen wirklich durchführbar ist, sei hier im Anschluss an das in Deutschland Erreichte und Erstrebte das Wesentliche zusammengefasst:

Die Reform der pädagogischen Ausbildung der Lehramtskandidaten im Anschluss an die Neuordnung des höheren Prüfungswesens; die Anbahnung eines gesunden und fruchtbaren Verhältnisses zwischen Schule und Haus; die Erleichterung des Ueberganges von der Volksschule zur Mittelschule durch eine Umgestaltung der VII^a; die Reform des mathematischen Unterrichts; die Reform des geschichtlichen Unterrichts (Neuzeit, Kulturgeschichte, Bürgerkunde); die Reform des Turn- und Gesangunterrichts; der weitere Ausbau der praktischen Schülerübungen auch in den sprachlich-historischen Fächern und in Verbindung damit die Reorganisation der Schülerbibliotheken sowie die planmässige Anschaffung und Verwendung der Anschauungsmittel.

Es ist freudig zu begrüessen, dass die Durchführung mehrerer dieser Reformen für die nächste Zeit bevorstehen soll.

N. SCHLOTTERT.

Pour la suppression du thème français.

J'aurais préféré que l'un ou l'autre de nos aînés développât ici, avec l'autorité qui s'attache à une plus longue expérience, ses idées sur une réforme urgente du français; et c'est un peu malgré moi que je reprends la parole pour faire la tâche ingrate du censeur qui offusque souvent sans obliger toujours.

La question du thème français fut une première fois posée et manqua d'être discutée, voilà une demi-douzaine d'années, dans une conférence générale des délégués du cours de français qui

avait pour but, si mes souvenirs sont exacts, d'introduire plus d'unité dans les méthodes et les programmes. Si le cours de conversation, (de Mr. Zahn) faisait les principaux frais de ces débats, il y a cependant un principe qui s'en dégagea avec assez de netteté ; celui de *la méthode directe*. Il fut reconnu qu'il convient d'apprendre une langue par elle-même, sans passer par une autre langue. Ce fut la condamnation, *en principe*, de la traduction allemande-française. Simple répétiteur, je relevai alors la contradiction entre le principe établi et les errements suivis aux examens d'admission et de passage. Mais, soit lassitude, soit que l'idée nouvelle n'eût pas encore fait assez de chemin, la séance officielle se termina sans donner de résultat appréciable. Et toujours, comme jadis, la routine mécanique et tracassière du thème français encombre nos examens et projette son ombre néfaste jusque sur l'école primaire !

Le fort en thème n'est plus la gloire des collègues ! Il n'est plus, le temps où il suffisait pour auréoler de lauriers un front pâle d'éphèbe, de savoir exécuter avec plus ou moins de virtuosité une mosaïque verbale, en transposant péniblement dans une langue des mots arrangés déjà péniblement dans une autre langue. Ah ! que n'avons-nous plus l'illusion du beau temps où l'on labourait les terres vierges de l'esprit en poussant ainsi devant soi une paire de phrases enjuguées par la règle. Il est allé rejoindre les vieilles lunes avec nos premiers pantalons ! C'était aussi, avec le plaisir en moins, le jeu renouvelé de la prime enfance où l'on construisait, avec des pierres toujours les mêmes, des constructions chaque fois un peu différentes. Le professeur se bornait à souligner, à coups de crayons, les fissures de la construction achevée par l'élève à coups de dictionnaire, et de thème en thème on en arrivait enfin à bâtir une petite phrase d'une gaucherie touchante. Mais cela dispensait d'avoir des idées ! D'ailleurs le thème grec et le thème latin, pourvoyeurs de diplômes enviés, n'avaient-ils pas pour pendants obligatoires les thèmes anglais ou français ?

Mais les novateurs arrivèrent et les vénérables exercices appartenant à l'arsenal de la pédagogie classique subirent un rude assaut. Une fois de plus, la vie pratique fut l'institutrice de l'école. On s'est aperçu un beau jour que les langues vivantes étaient faites pour être parlées et écrites et pour servir de véhicules à nos propres idées et impressions ; mais que l'idéal n'était

pas de faire une mosaïque impersonnelle et ennuyeuse de mots, ressemblant le plus exactement possible à celle du voisin. On s'aperçut enfin qu'il fallait parler pour apprendre à parler, comme il faut nager pour apprendre à nager et danser pour apprendre à danser ; qu'il ne suffit pas de regarder faire ni même d'apprendre la théorie dans un livre ; mais que la langue est un organisme, et que la manier est un art.

Ceci posé, je ne m'attarderai pas à démontrer longuement aux lecteurs de cette revue, pourquoi la traduction est un exercice non seulement superflu, mais même dangereux pour apprendre à parler une langue. Cette étude a été faite et refaite. L'expérience est d'accord avec le raisonnement pour déclarer que c'est une perte de temps et d'énergie que de présenter à l'esprit deux ordres d'idées à la fois, là où un seul suffit, et que c'est à ce système surtout que nous sommes redevables des hésitations et des quiproquos réjouissants que commettent même nos meilleurs élèves :

Ecrivez-vous cela derrière les oreilles =

Schreiben Sie sich das hinter die Ohren !

Il s'est soulagé contre un mur =

Er hat sich auf eine Mauer gestützt.

Les maisons publiques étaient illuminées =

Die öffentlichen Gebäude waren erhellt.

Chacun pourra allonger à son gré la liste de ces exemples.

J'en passe, et des meilleurs . . . „Traduttore, traditore!“ dit un proverbe italien qui est très juste : le traducteur trahit l'auteur ! En mettant les choses au mieux, c'est sous les mots français une tournure allemande qu'on obtient, c'est un français émaillé de germanismes. Faire appel à la traduction pour enseigner une langue est donc un procédé qu'il faudrait reléguer définitivement dans le musée des erreurs pédagogiques.

* * *

La traduction est-elle au moins nécessaire à l'enseignement de la *grammaire*, la grammaire étant la science de la langue, comme qui dirait, la technique ? Il paraît que c'est là un point défendu encore par quelques-uns. Mais la grammaire n'a pas son but en elle-même, elle ne doit que contribuer à parler et à écrire *correctement*. Or, qui voudrait contester qu'on a longtemps

parlé correctement, sans apprendre la grammaire et même, aux âges classiques, on parlait à merveille sans avoir ouvert un livre ni savoir son orthographe. Il est vrai que l'étude de la grammaire était remplacée par l'exemple continu du bon parler, surtout parmi les gentilshommes et les „honnêtes gens“. Il est vrai aussi que le livre et l'écriture se sont vulgarisés depuis et que dès lors la grammaire doit venir au secours de l'usage. Ceci est doublement vrai pour l'étranger chez qui la lecture doit suppléer à l'usage même de la langue parlée. Mais on n'a jamais prouvé que la traduction soit indispensable ni même utile à l'étude de la grammaire. Or, c'est là précisément que gît le lièvre, et voilà ce qu'il faudrait d'abord démontrer. Nous connaissons tous les défauts de la méthode, nous n'en connaissons pas les avantages.

J'ai quelquefois caressé le projet de composer une grammaire pratique qui tînt compte de ces observations, une grammaire pratique, faite *au point de vue luxembourgeois*. J'y aurais insisté notamment sur les divergences de langage et de perspective, comme on met un corset orthopédique aux poitrines creuses et aux dos voûtés. Mais les temps sont durs aux études désintéressées, et peu favorables aux initiatives non officielles. Qu'un autre plus favorisé reprenne l'idée, j'accompagnerai son effort de tous mes vœux. Pourvu qu'on délivre enfin nos études du cauchemar de la traduction !

Dès maintenant je n'y vois qu'un seul remède : *il faut supprimer le plus tôt possible le thème français aux examens d'admission et de passage !* Car c'est la sanction de l'examen qui pèse toujours sur les études et décide du choix des méthodes. Qu'une circulaire ministérielle vienne délivrer les examens de cette vieille servitude et le professeur recouvrera sa liberté. Il y aura tout profit et nul inconvénient. Les partisans de la vieille méthode pourront, comme par le passé, recourir à la traduction pour inculquer les notions grammaticales, tandis que les autres iront au même but par un autre chemin. Tout le monde aura le choix et tout le monde sera content. Et la liberté féconde établira bientôt d'une manière non douteuse lequel des deux chemins conduit le plus sûrement au but qui seul importe : *savoir le français*.

La liberté, une fois de plus, aura vaincu la routine.

M. TRESCH.

CHRONIQUE DE L'ASSOCIATION.

I. Mémoire

présenté par le Comité de l'Association à M. le Directeur Général
des Finances au mois de décembre 1911.

Monsieur le Directeur Général,

Dans son assemblée générale du 24 avril 1911, l'Association des professeurs a formulé une série de vœux relatifs à l'enseignement secondaire, et à l'unanimité des voix, elle a chargé le comité de l'Association de vous les soumettre.

C'est avec toute la déférence due à l'autorité supérieure qu'il vient aujourd'hui s'acquitter de sa mission.

En premier lieu, les membres de l'Association vous renouvellent le vœu exprimé dans leur mémoire du mois de janvier 1909, à savoir *que le corps professoral soit homogène au possible.*

L'Association juge inutile d'insister à nouveau sur les considérations pédagogiques et générales qu'elle a développées toutes au long dans son premier mémoire.

D'ailleurs vous avez bien voulu en reconnaître le bien fondé dans une séance de la Chambre des députés (21 mars 1911) où vous vous êtes exprimé ainsi: „Monsieur Ludovicy a encore „parlé des professeurs d'enseignement spécial, et il a pensé qu'il „serait temps de confier leurs cours à des docteurs en philologie. „Nous avons toujours fait des efforts en ce sens, mais ils n'ont „pas réussi. Ce serait vraiment idéal si nous pouvions avoir des „docteurs en philologie qui seraient aptes à donner ces cours.“

En vous réitérant ce vœu, l'Association entend porter votre attention plus spécialement sur les points suivants.

Le niveau intellectuel de nos études secondaires exige en principe que nul ne soit admis au professorat, sans avoir montré par des examens scientifiques qu'il possède les connaissances générales et spéciales requises pour la carrière de professeur.

Or, à l'exception du dessin, dont la situation spéciale a d'ailleurs été réglée par l'institution d'examens spéciaux, toutes les spécialités comprises dans les cadres : l'anglais, l'italien, l'es-

pagnol, la sténographie, la dactylographie, le droit administratif, les sciences commerciales, peuvent être enseignées par des gradués et elles le sont déjà en grande partie.

D'ailleurs le nombre des gradués attendant une position va en s'augmentant d'année en année, et ces jeunes gens seraient bien aises de se spécialiser dans l'une ou l'autre de ces branches, si le gouvernement leur en donnait l'occasion et les moyens. Ce serait être injuste envers eux en même temps que porter un grave préjudice à nos études secondaires que d'admettre encore dans l'enseignement secondaire des personnes qui n'ont pas passé par les examens réglementaires.

Outre leur préparation scientifique, tous ceux qui enseignent dans nos établissements devraient passer par un stage pédagogique et prouver par un examen pédagogique leur aptitude à l'enseignement.

Un stage pédagogique de deux années terminé par une épreuve rigoureuse est depuis longtemps prescrit pour tous les gradués qui veulent avoir accès à la carrière professorale. Un certain nombre d'entre eux se sont même vu forcés de renoncer à la carrière de professeur parce qu'ils ont échoué dans cette épreuve.

Mais des personnes non graduées, outre qu'elles sont dispensées de l'examen scientifique, sont admises dans l'enseignement secondaire sans stage ni garantie pédagogiques d'aucune sorte. Il n'est donc pas étonnant que le manque de discipline et d'autorité se fasse surtout sentir dans les cours des professeurs non gradués.

Le niveau intellectuel et pédagogique de notre enseignement moyen est aujourd'hui tel que ce serait porter un grave préjudice aux études secondaires que d'y admettre encore des personnes qui n'offrent pas les garanties scientifiques et pédagogiques exigées par les règlements.

L'Association renouvelle ensuite le voeu exprimé dans son mémoire de janvier 1909 concernant *la nomination et l'avancement des candidats-professeurs*.

Dans les dernières années la nomination de plusieurs répétiteurs de première classe aux fonctions de professeur s'est trouvée retardée parce qu'ils n'avaient pas le nombre réglementaire de

22 leçons par semaine. Or il s'est trouvé encore l'année dernière que 50 leçons étaient données par des stagiaires. Il est reconnu officiellement qu'en dehors des cas de nécessité absolue, les stagiaires ne devraient pas être chargés de leçons. Le mémoire de l'Association de l'année 1909 disait à ce sujet : „En théorie, „le stagiaire, occupé surtout à faire son apprentissage pédagogique, „ne saurait être chargé, d'une manière permanente et sous sa „responsabilité personnelle, d'une branche d'enseignement. L'in- „térêt des études, qui doit primer tout intérêt personnel, s'y oppose. „Les parents des élèves pourraient d'ailleurs protester contre un „enseignement donné à leurs enfants par des personnes qui n'ont „pas encore fait leurs preuves et qui peuvent même échouer à „l'épreuve pratique. Les convenances personnelles du stagiaire „lui-même exigent que la préparation de son examen pratique ne „souffre pas de cet état de choses anormal, que surtout il ne „compromette pas son ascendant moral et son prestige pour de „longues années peut-être.“

Et l'instruction ministérielle du 25 février 1895, qui règle les mesures d'exécution du stage et de l'épreuve pratique, dit fort bien : „C'est donc une injustice flagrante dont les autorités se „rendent coupables à l'égard de ces enfants qui viennent seule- „ment de quitter l'école du village et arrivent dans nos établis- „sements pour y aborder dans un nouveau milieu de nouvelles „études, ne sachant s'orienter et se trouvant confiés par surcroît „d'infortune à *de jeunes professeurs inexpérimentés auxquels ils serviront de champ d'essai pédagogique pendant des années.*“

Dans le même ordre d'idées une dépêche ministérielle récente a prescrit, que les stagiaires, qui doivent consacrer leur temps aux études pédagogiques, ne fussent plus chargés de cours.

L'Association s'est encore occupée cette année-ci du *déplacement des professeurs*. Quoique les traitements soient partout les mêmes, il faut admettre que la ville de Luxembourg offre aux professeurs, et surtout aux professeurs mariés, des avantages appréciables, tels que la bibliothèque, le théâtre, le grand nombre d'écoles etc.

Tout en admettant que pour bien des cas les besoins du service s'opposent au fonctionnement automatique de la règle de l'ancienneté de service, l'Association a émis le vœu que, les

mérites étant égaux, le plus âgé des candidats eût le pas sur les autres dès qu'il s'agit d'un déplacement à Luxembourg.

En outre, beaucoup de professeurs déplacés, malgré eux ou sur leur demande, n'ont appris leur déplacement que les tout derniers jours des vacances ou les premiers jours de l'année scolaire, de telle sorte qu'il se passait toujours un mois avant que le fonctionnaire déplacé fût définitivement casé. L'Association a donc complété son vœu précédent en ce sens, qu'il est désirable pour le professeur déplacé d'être informé de son déplacement le plus tôt possible, c'est-à-dire, au moins un mois à l'avance.

Un autre vœu de l'Association concerne la *situation matérielle des aspirants professeurs (stagiaires)*.

L'Association a exprimé plus haut le désir de voir les leçons données jusqu'ici par des stagiaires confiées autant que possible aux répétiteurs et surtout aux répétiteurs de première classe en passe de devenir professeurs. Mais comme ce serait en même temps enlever aux stagiaires une source de revenus dont presque tous ont profité jusqu'ici, il s'agirait de trouver une compensation.

Le subside de 800 francs qui a été accordé aux stagiaires il y a bon nombre d'années, est en lui-même minime. D'ailleurs le prix des vivres et du loyer a presque doublé depuis le temps où le montant de ce subside a été fixé, tandis que dans les majorations successives des traitements les stagiaires, qui ne sont pas fonctionnaires de l'État, ne furent jamais compris. Il serait donc équitable d'augmenter également le subside des stagiaires, en tenant compte à la fois des considérations précédentes et de notre deuxième vœu qui les priverait de certains bénéfices consacrés par l'usage.

Un autre point dont l'Association s'est occupée *concerne la réforme de la loi sur la collation des grades*.

Un projet de loi relatif à cette réforme a été soumis aux conférences il y a un certain nombre d'années. Par suite de la loi de 1908 sur la réforme des gymnases et de la loi de 1911 portant création d'un nouveau type d'enseignement moyen (lycées de jeunes filles), la réforme de la préparation universitaire des futurs professeurs est devenue plus urgente que jamais. L'Asso-

ciation se permet de vous rendre surtout attentif au fait que les élèves des écoles industrielles n'ont pas accès aux cours supérieurs de l'École Industrielle; que les futurs professeurs d'anglais n'ont pas accès au cours d'anglais de la section latine des gymnases; enfin que par l'augmentation de nos types d'enseignement moyen il est urgent d'en fixer les sanctions par rapport aux carrières publiques et libérales.

A une occasion plus récente, les conférences se sont d'ailleurs occupées de la question du stage et de la thèse scientifique; elles ont émis le vœu que cette thèse ne fasse plus partie du stage pédagogique, mais qu'elle précède le dernier examen scientifique et que le stage soit alors réduit à une seule année.

En même temps les conférences, surtout celle du Gymnase de Luxembourg, ont présenté un projet d'unification et de simplification des études pédagogiques actuellement prescrites pour les deux années de stage.

L'Association des professeurs, se ralliant à cette manière de voir, émet donc le vœu que les deux questions de la réforme de la loi sur les grades académiques et celle de la réforme du stage, entamées depuis des années, puissent aboutir dans un avenir rapproché.

Un dernier vœu de l'Association concerne nos recueils pédagogiques.

Le dernier recueil de textes concernant l'enseignement moyen et supérieur (livre vert) date de l'année 1895.

Depuis ce temps bien des mesures pédagogiques importantes ont été prises. Les directeurs et les professeurs ont besoin d'y recourir à tout moment, et les stagiaires doivent les consulter comme complément de leur préparation pédagogique.

Il est donc urgent qu'un *nouveau recueil contenant les dépêches et circulaires de 1895 à 1910 soit publié à bref délai*. En outre l'Association vous serait obligée si à l'avenir toutes les communications pédagogiques étaient déposées dans les salles de conférences; elles y seraient classées et resteraient ainsi à la disposition du personnel enseignant jusqu'à la publication d'un nouveau recueil.

Tels sont, Monsieur le Directeur Général, les vœux que l'Association des Professeurs a l'honneur de vous soumettre et

dont la réalisation ~~serait~~ accueillie par les professeurs avec la plus **vive** satisfaction.

En se faisant l'interprète des sentiments de ses membres, le Comité de l'Association ose espérer que le présent exposé trouvera auprès de vous un accueil favorable.

Veillez agréer, Monsieur le Directeur Général, l'assurance de nos sentiments les plus respectueux et les plus dévoués.

*Le Comité de l'Association des professeurs
de l'enseignement supérieur et moyen,*

(Suivent les signatures).

II. Séances du Comité.

Dans sa séance du 23 juillet le Comité s'occupa de la rédaction du mémoire que l'Assemblée générale avait décidé de présenter à M. le Directeur général des finances.

Séance du 19 octobre. M. Isidore Comès remplace M. Félix Heuertz (déplacé à Luxembourg) comme délégué d'Echternach. Le président et le secrétaire de l'Association sont chargés par le comité de faire une démarche auprès de M. le Directeur général des finances pour lui soumettre les vœux suivants : *a)* que le commencement et la fin des grandes vacances soient fixés à une date immuable ; *b)* que les dates des congés ainsi que des examens de IV^e et de I^{re} de l'année scolaire figurent dans le programme de l'année précédente, ainsi que cela se pratique en Allemagne ; *c)* que les professeurs chargés de l'examen d'admission en VII^e soient rémunérés comme les membres des autres commissions d'examen ; *d)* que les examens d'admission en VI^e, V^e, III^e et II^e ainsi que les examens des élèves ajournés aient lieu la veille du commencement des classes, ainsi que cela s'est pratiqué sans aucun inconvénient jusqu'à ces dernières années. En outre, les délégués prieront M. le Directeur général d'apporter un changement à l'instruction ministérielle du 21 septembre 1911 concernant le nombre de leçons hebdomadaires des professeurs en ce sens 1) que dans la fixation de la besogne du professeur les devoirs de classe et les compositions comptent à l'égal des autres devoirs ; 2) que les rédactions anglaises des classes de III^e, II^e et I^{re} comptent au même titre que les rédactions allemandes et françaises ; 3) que les années de service dont on tient compte pour décharger le professeur commencent avec le répétorat.

Dans sa séance du 12 décembre, le Comité s'est occupé du présent numéro du journal et de quelques questions d'ordre intérieur.

III. Nouveaux membres :

MM. *Nicolas Neiers* et *Edouard Pierret*, répétiteurs au Gymnase de Luxembourg ;
Félix Ourth, répétiteur à l'Ecole Industrielle de Luxembourg ;

IV. Membres démissionnaires :

MM. *G. Zahn*, directeur du Gymnase de Luxembourg ;
A. Herchen, *J. Meyers* et *L. Tibesar*, professeurs au même établissement ;
E. d'Huart, professeur à l'Ecole Industrielle de Luxembourg ;
Baustert, professeur de sciences commerciales au gymnase de Diekirch ;
M. d'Huart, directeur du Gymnase d'Echternach ;
A. Houdremont, directeur de l'Ecole Industrielle d'Esch s. Alz.



Informations diverses.

Dans sa séance du 28 novembre la Chambre des députés a rendu définitive, à l'unanimité des voix, la loi du 28 mars 1911 sur les traitements et l'avancement des professeurs, que le Conseil d'Etat n'avait pas dispensée du second vote. L'article 4 de la loi prévoit un effet rétroactif à partir du 1^{er} janvier 1911.

Sous la direction d'un comité de professeurs des cours de vacances eurent lieu du 6 au 10 septembre 1911 dans la salle des fêtes et dans les laboratoires du Gymnase de Luxembourg.

Ces cours eurent un très grand succès et furent fréquentés par plus de 300 personnes, dont la plupart appartenaient au personnel enseignant de nos écoles primaires. Dans la séance de clôture les instituteurs exprimèrent le désir de voir ces cours devenir une institution permanente. Nous apprenons que cette question est actuellement à l'étude.

„Concordia, Société internationale d'études, de correspondance et d'échanges“ tel est le nom d'une société fondée en 1907 par M. Emile Lombard, professeur agrégé dans les lycées de Paris. Suivant son titre-programme, „Concordia“ poursuit un triple but :

1) L'étude des manifestations littéraires, scientifiques, commerciales, sociales des différentes nations. C'est l'objet de la „Société d'Etudes internationales.“

2) La correspondance internationale. Par cette œuvre les adhérents peuvent entrer en relations avec des sociétaires du monde entier et obtenir d'eux des renseignements dont ils ont besoin pour leurs affaires ou leur instruction générale. Pour élargir son action, la „Correspondance Internationale“ a créé une section pour jeunes gens de 15 à 21 ans. Moyennant une cotisation annuelle de 4,50 fr. les élèves des écoles peuvent se mettre en relations, grâce à l'annuaire, avec leurs camarades du monde entier.

3) L'échange interfamilial d'enfants. Dès 1907, le comité directeur de „Concordia“ a organisé officiellement cet échange entre la France, l'Allemagne et l'Angleterre. 212 échanges ont eu lieu en 1910 grâce à cet intermédiaire *gratuit*.

„Concordia“ a des Comités et des délégués dans les principales villes de l'Europe. Le siège social de la Société est 9, rue Christine, Paris.