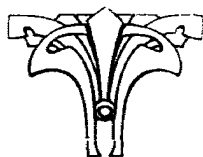


JOURNAL
DE
l'Association des Professeurs
DE
l'Enseignement supérieur et moyen



No 23 — MARS 1928

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

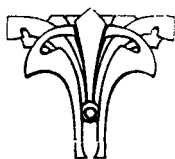
JOURNAL

DE

l'Association des Professeurs

DE

l'Enseignement supérieur et moyen



No 23 — MARS 1928

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

Une classe de français en Deuxième :

La Portée morale du CID.

Il y a trois éléments sur lesquels on juge la valeur d'une pièce de théâtre. Toute tragédie renferme nécessairement une *action*, c'est-à-dire une intrigue, un événement qui se prépare et s'accomplit. La mise en scène, les paroles, les attitudes seraient impuissantes à tenir en éveil notre attention pendant trois heures, si les personnages qui s'agitent devant nous ne travaillaient pas à retarder ou à amener un événement final. Mais l'action n'est autre chose que le conflit des sentiments, des passions qui animent les personnages, le résultat des attractions et des répulsions qui se produisent nécessairement entre des âmes humaines mises en contact. A l'intérêt dramatique vient donc s'ajouter l'intérêt psychologique. Toute tragédie doit nous offrir — et c'est là le second élément essentiel — une *étude de caractères*, non pas sous la forme d'une description, mais sous la forme d'une démonstration, c'est-à-dire une étude qui nous présentera des âmes qui luttent, des volontés et des passions qui se combattent et se contrarient. Au cours de l'explication du *Cid*, nous avons eu l'occasion d'admirer l'art savant avec lequel Corneille a noué l'intrigue de sa pièce et approfondi l'étude des caractères. Nous avons vu avec quel dessein suivi, quelle rectitude de progression Corneille réussit à faire l'amour de Chimène pour le meurtrier de son père de plus en plus légitime, de plus en plus glorieux, de plus en plus digne de se manifester au grand jour; comment il nous amène à déclarer les deux enfants dignes du bonheur qu'ils refusaient, comment il nous impose cette conviction que le comte lui-même, le comte tué par Rodrigue, s'il pouvait parler, consentirait au mariage de sa fille avec son meurtrier ou que, s'il n'y consentait pas, il aurait tort. Quant à la peinture des caractères, l'étude que nous avons faite des grandes figures tragiques: Rodrigue, Chimène, Don Diègue, ainsi que des personnages tragi-comiques de second plan, nous a révélé la variété des effets par lesquels se manifeste le trait commun de tous les héros cornéliens: la grandeur d'âme et l'horreur de toute bassesse.

Reste un troisième élément constitutif de la tragédie. Les situations qui résultent du conflit de nos passions ont mille aspects divers, mille

nuances plaisantes ou terribles. Tandis que le poète comique cherchera dans la folle comédie de la vie humaine tout ce qui peut servir à provoquer le rire, l'auteur de tragédies dégagera le côté émouvant, douloureux et tragique des choses : c'est ce que Boil au appelle le *pathétique* et que nous appelons communément *l'émotion tragique*. C'est en dégageant du tableau condensé de la vie ce qu'il renferme soit de comique, soit de tragique, que le théâtre, sans l'être intentionnellement, devient moral. C'est en nous faisant rire que la comédie, peinture des travers de la pauvre humanité, prend un caractère moral, car le rire est essentiellement une correction, un châtiment infligé à ceux de nos semblables qui ont négligé de se mettre en règle avec les exigences de la vie sociale. Et si la tragédie produit sur nous une impression profondément morale, ce n'est pas du tout parce qu'elle nous prêche la vertu ; c'est parce qu'elle dégage l'élément tragique de l'existence en nous faisant assister aux catastrophes auxquelles aboutit fatalement la passion déchaînée, en nous montrant les larmes et le sang qu'elle fait répandre et les ruines qu'elle entasse.

L'émotion qui se dégage du CID est-elle de nature proprement tragique ?

Le *Cid* ne saurait nous donner l'impression du tragique. Et cela pour plusieurs raisons :

1^o Les péripéties du drame n'aboutissent pas à une catastrophe. Le dénouement est heureux, puisque par la bouche du roi l'auteur nous met en perspective le mariage des deux amants :

Espère en ton courage, espère en ma promesse ;
Et, possédant déjà le coeur de ta maîtresse,
Pour vaincre un point d'honneur qui combat contre toi,
Laisse faire le temps, ta vaillance et ton roi.

Ce n'est donc pas sur une lamentation, mais sur un chant de victoire que la pièce se termine. Nous sommes loin en tout cas, de la pitié et de la terreur qu'une tragédie devrait nous inspirer selon la fameuse définition d'Aristote. Si Corneille a quand même conservé à sa pièce la dénomination de « tragédie », c'est que la situation où se trouvent engagés les deux héros tout le long de la pièce et dans laquelle la hauteur même de leur conception du devoir et de l'honneur les a enfermés comme dans une impasse, atteint l'excès du pathétique et nous porte au comble de la pitié et de la terreur. Mais ces héros ne sont pas malheureux jusqu'au bout. Ils ne sont pas immolés selon le rite observé par les auteurs

tragiques de tous les siècles. Leur destin ne les pousse pas à une inéluctable catastrophe. On pourrait en dire autant de la plupart des pièces de Corneille. *Horace* et *Cinna* finissent heureusement. Dans *Polyeucte*, il est vrai, le héros va au-devant de la mort. Mais on sait bien que le martyr qu'il subit est son unique ambition. Ce n'est donc pas une immolation.

2^o Pour qu'un héros de théâtre nous donne l'impression du tragique et que sa destinée provoque la pitié et la terreur, il faut qu'il soit persuadé lui-même d'être une victime. Il faut qu'il se sente écrasé par le destin ou par la fatalité de sa passion, qu'il gémisses et qu'il pleure. Boileau l'a dit :

Pour me tirer des pleurs, il faut que vous pleuriez.

Mais les personnages du *Cid*, accusant en cela leur ressemblance avec les héros d'*Horace*, de *Cinna*, de *Polyeucte*, sont des natures trop intellectuelles, trop réfléchies, trop volontaires, trop supérieures aux passions. Ils gardent en face du destin une si fière attitude de vainqueurs que nous croirions leur faire injure en leur témoignant de la pitié. Sans doute, ce ne sont pas encore des virtuoses de la volonté, impassibles et invulnérables comme ceux que Corneille nous peindra plus tard et qui, ne connaissant plus d'obstacle intérieur, cuirassés d'un triple airain contre les sollicitations du dehors, accomplissent le suprême sacrifice sans hésiter, sans sourciller. Placé entre le devoir et la passion, Rodrigue délibère, et cette délibération est pour lui un cruel déchirement. Mais la lutte est brève, et la victoire de sa volonté est si complète qu'il ne lui reste même pas de regret :

Je le ferais encor, si j'avais à le faire.

Chimène ne le lui cède pas en décision et en énergie volontaire. Si au cours de la première entrevue elle s'abandonne un moment à sa tendresse et fait un retour émouvant sur le bonheur perdu (« Rodrigue, qui l'eût cru ? ! . . . »), si à la brusque nouvelle de la mort de Rodrigue elle tombe en pâmoison, elle se ressaisit avec tant de promptitude et met à faire son devoir et à réclamer le châtement du coupable une si virile fermeté et une telle lucidité d'esprit que nous restons partagés entre l'étonnement et l'admiration. Là où la raison gouverne en maîtresse souveraine, où la volonté tourne en impeccabilité, où la nature est bridée et domptée, le sentiment du tragique ne saurait naître. Car l'émotion tragique est liée à l'idée de la passion fatale, inconsciente et irresponsa-

ble. Pourquoi la Phèdre de Racine nous offre-t-elle l'exemple d'une destinée tragique? C'est qu'en dépit de ses efforts vertueux pour combattre une passion incestueuse, Phèdre se voit vouée à l'impuissance. Que peut-elle faire contre « Vénus tout entière à sa proie attachée »? La tragédie, comme Bergson l'a montré, donne à la nature sa revanche sur la société. Elle appelle du fond à la surface les passions qui font tout sauter, mais qui heureusement pour l'humanité — et voilà l'explication de la fameuse « catharsis » (purgation des passions) d'Aristote — échouent dans le vide et tuent celui qui les a déchainées.

3^o Faisons abstraction des définitions parfois contradictoires qui ont été données de l'émotion tragique et du sens souvent arbitraire attaché par les théoriciens de la dramaturgie au mot de « catharsis » par lequel Aristote¹⁾ a résumé l'effet produit par la tragédie. Tenons-nous-en à l'interprétation fournie par Corneille lui-même. Pour lui, Aristote a voulu dire, non point que la tragédie purifie, c'est-à-dire rend inoffensives pour les spectateurs la pitié, la terreur et les autres passions qu'elle lui communique — c'est là l'explication de Jules Lemaître — mais que la tragédie, en inspirant au spectateur la terreur et la pitié, le *purge* des mauvaises passions qui ont causé le malheur des personnages qu'il a sous les yeux. « La pitié d'un malheur, dit-il, où nous voyons tomber nos semblables nous porte à la crainte d'un pareil pour nous; cette crainte au désir de l'éviter; et ce désir à purger, modérer, rectifier, et même déraciner en nous la passion qui plonge à nos yeux dans le malheur les personnes que nous plaignons, par cette raison commune, mais naturelle et indubitable, que pour éviter l'effet il faut retrancher la cause ».

Or, de quelle mauvaise passion Corneille entend-il purger l'âme dans sa tragédie du Cid? Les deux passions qui y sont aux prises, c'est l'amour et la religion exaltée de l'honneur. Il ne saurait être question de nous signaler les dangereux troubles de l'amour, puisque selon la conception cornélienne, comme nous allons le voir, l'amour est une vertu qu'il serait criminel d'extirper. L'amour, tel que Corneille le conçoit repose essentiellement sur l'estime. C'est un élan vers la perfection. Et pour ce qui est du sentiment de l'honneur, nous accordons qu'il puisse dégénérer en passion. Le point d'honneur peut devenir une « passion

¹⁾ Voici la traduction littérale de la phrase d'Aristote: « La tragédie, par la pitié et la crainte, opère la purification des passions de ce genre. »

contre-passions», une sorte de démangeaison de grandeur d'âme qui fait que nous nous piquons d'honneur là où il n'est ni nécessaire ni utile, soit par vantardise soit par obéissance à un préjugé. Mais tel n'est pas le cas dans le *Cid*. Nous constatons, au contraire, que chez Corneille le sentiment de l'honneur s'identifie avec le sentiment du devoir. Alors ?

De quelle nature est donc l'émotion morale qu'on emporte d'une représentation du Cid, et sur quel genre de pathétique repose cette tragédie ?

Le *Cid*, comme toutes les pièces de Corneille repose sur le pathétique d'admiration. Cette dénomination vient de Corneille lui-même. Le conflit imaginé par le poète provoque une si ardente émulation de loyauté et d'abnégation, il met aux prises des héros si magnanimes, des jeunes gens si insoucieux de la vie, des vieillards d'une fierté si sourcilleuse qu'on se sent transporté d'un bout à l'autre de la pièce par un souffle d'enthousiasme, par une allégresse héroïque. L'enthousiasme, sous la forme de l'admiration, est pour les pauvres gens du commun le seul moyen de s'égaliser aux choses qu'ils se sentent incapables d'accomplir. Notre âme garde comme un reflet de toutes ces grandes conceptions et de ces héroïques envolées et nous nous en sentons transformés. On se demande même si ce n'est pas là cette « purification des passions » à laquelle a pensé Aristote en employant le mot de catharsis. Ne faut-il pas entendre par là la féconde exaltation où nous jettent ces événements extraordinaires, ces luttes émouvantes ? Cette exaltation se traduit physiquement par l'éclat de nos yeux, l'élasticité de nos muscles, par une animation de tout notre être et un accroissement de notre force vitale. Arrachés à la mesquine platitude de la vie de tous les jours, nous vivons, pour quelques heures du moins, d'une vie plus large, plus noble et plus libre.

Y a-t-il des intentions morales dans la tragédie de Corneille ?

Une oeuvre comme le *Cid* est la meilleure démonstration de la thèse suivant laquelle la haute poésie et la morale se confondent. Corneille n'a jamais ambitionné le titre de moraliste. Il n'a jamais songé à moraliser, à prêcher la vertu. « La poésie dramatique, dit-il, a pour but le seul plaisir du spectateur. » S'il a fait quand même oeuvre de haute moralité, c'est de la seule manière dont cela est permis à l'auteur dramatique, c'est-à-dire en nous offrant, dans ses drames, une expression poétique de la vie réelle, en appelant à la vie, par la peinture d'un hé-

roïsme contagieux, les riches virtualités qui sont en nous, en éclairant les belles parties de notre âme, celles dont peut-être nous n'avions pas encore pris nettement conscience. Ce qui est beau est toujours moral et n'a pas à se préoccuper de l'être. Or, dès l'époque de Corneille il était passé en proverbe de dire : « Beau comme le *Cid* ». En donnant une forme à la beauté, le poète détermine en nous une émotion désintéressée, qui nous fait sortir des pensées vulgaires, du terre-à-terre de la vie journalière. En nous arrachant à l'esclavage de la vie pratique, à l'égoïsme des instincts dont le moi est le centre et l'objet, le poète nous élève à une moralité supérieure. « Quand une lecture vous élève l'esprit, dit La Bruyère, ne cherchez pas une autre règle pour juger l'ouvrage; il est bon et fait de main d'ouvrier. »

A quelle objection se heurte-t-on lorsqu'on parle de l'émotion morale produite par le Cid ?

On se heurte au reproche d'immoralité qui a été élevé contre le *Cid* par certains contemporains de Corneille. Selon Scudéry, rival jaloux, Corneille nous aurait proposé comme modèle dans son poème une « fille dénaturée, une impudique, un monstre », et il lui aurait mis dans la bouche « cent choses dignes d'une prostituée ». Toute la pièce d'ailleurs n'est à ses yeux qu'une apologie du vice. « La vertu, dit-il, semble bannie de la conclusion de ce poème : il est une instruction au mal, un aiguillon pour nous y pousser ». Et l'Académie, dans ses *Sentiments sur le Cid*, quoiqu'elle s'applique à maintenir la balance égale entre le poète et ses adversaires, ne semble pas tempérer la rigueur de ce jugement. Le sujet de la pièce, selon l'auteur des *Sentiments*, est franchement immoral. Chimène, en particulier, est présentée comme « une amante trop sensible et une fille trop dénaturée ». « Les moeurs sont du moins scandaleuses, si elles ne sont pas dépravées ».

Ces préventions contre la moralité du *Cid* ne se sont pas encore évanouies de nos jours. L'auteur de la *Dame aux Camélias* partage entièrement l'opinion de l'Académie. « Charmante fille vraiment ! » dit-il en parlant de Chimène. « Si vous avez une fille, monsieur, j'espère pour vous qu'elle n'est pas faite de cette sorte. Quant à moi, je recommande bien ici aux miennes de ne pas imiter Chimène le cas échéant. Rodrigue est le seul espoir de son pays : l'Espagne a les yeux fixés sur le jeune capitaine. Des millions d'existences, des millions d'âmes sont suspendues à son bras. Vous croyez que c'est pour lui d'un intérêt suf-

fisant ? Pas le moins du monde. Il vient trouver Chimène et lui déclare que, si elle ne lui pardonne pas, il se fait tuer par don Sanche et laisse son pays se tirer d'affaire comme il pourra. Pour Chimène il n'y a plus de famille; pour le Cid il n'y a plus de patrie. Qu'est-ce qu'il y a donc pour eux au-dessus de tout cela ? Il y a l'A-a-mour, comme dirait Bridoison. Aussi les femmes, le lendemain de la première représentation de cette pièce où elles avaient vu immoler à l'amour les plus saintes traditions de leur sexe et les plus grands devoirs du nôtre, ont-elles énoncé cet axiome : « Beau comme le *Cid* ! »¹⁾

Quant à Jules Lemaître, quoi qu'il ait des trésors d'indulgence pour l'amour de Rodrigue et de Chimène dans l'article enthousiaste qu'il a consacré au *Cid* dans *ses Impressions du Théâtre*, il penche manifestement du côté de Dumas fils. Corneille nous fait applaudir dans le *Cid*, prétend-il, au triomphe de l'amour sur tous les autres sentiments. Pour lui le *Cid* occupe une place à part dans l'oeuvre de Corneille; c'est un accident dans sa carrière dramatique. Chimène, suivant cette conception qui nous paraît absolument erronée, est la plus faible des héroïnes de Corneille et Rodrigue est le plus tendre de ses héros et le moins scrupuleux. « Supprimez, dit-il, ce que les deux amants disent en public et pour le public, les vers sur l'honneur, sur le devoir : le fait est qu'ils ne cessent de s'aimer éperdument, et que la mort du comte n'entame pas un instant cet amour. »

*Sur quelle erreur manifeste repose le reproche d'immoralité élevé
contre le CID ?*

Sur une double erreur. La première erreur consiste à confondre l'amour tel que le conçoit Corneille, avec l'amour tel que le dépeignent Racine, Shakespeare et la plupart des poètes tragiques. Le caractère du conflit auquel Corneille nous fait assister, change complètement de caractère dès qu'on tient compte de cette différence de conception. La seconde erreur, non moins grave, qui est à la base de ce reproche d'immoralité, vient de la fausse interprétation qu'on donne du dénouement de la pièce.

¹⁾ Dumas fils : Préface de *La Femme de Claude*. Le passage est cité dans J. Lemaître : *Impressions de théâtre* : tome I. p. 5.

Quelle conception Corneille se fait-il de l'amour, et en quoi s'oppose-t-elle à celle que s'en fait Shakespeare dans «Roméo et Juliette»?

La plupart des poètes tragiques représentent l'amour comme la plus irraisonnée, la plus capricieuse et la plus effrénée des passions. Racine y voit le plus invincible des sentiments, une puissance fatale qui se joue de la volonté, de l'honneur et de la vie. Qu'on nous peigne la passion comme un vertige charnel, une fureur du désir ou comme une extase divine, un ravissement qui transporte l'âme au-delà des règles de ce monde, au-delà même des bornes de la terre, un trait la caractérise : c'est la fatalité farouche, inexorable et féconde en catastrophes. Cette passion, c'est celle que nous décrit Shakespeare dans une pièce où il traite un sujet de tous points semblable à celui du *Cid* : *Roméo et Juliette*. Dans les deux pièces nous voyons deux jeunes gens nobles et généreux entraînés l'un vers l'autre par leur amour et séparés l'un de l'autre par une tragique querelle de famille.

Éh bien, l'erreur première de Dumas fils et de J. Lemaitre consistait à confondre l'amour sensuel, fougueux, déréglé et presque cynique de Roméo et de Juliette avec l'amour noble et chevaleresque, l'amour raisonnable et vertueux des amants de Corneille. L'amour de Roméo et de Juliette est une soudaine et tragique explosion de tendresse qui finit par tourner en fureur et en délire. C'est, comme dit Faguet¹⁾ « le sang qui bouillonne, l'imagination qui s'enivre, le désir qui s'échauffe et s'échappe en jets de flamme ». La passion ainsi déchaînée n'est subordonnée à rien, limitée par rien. Juliette se donne tout entière au premier regard. Elle a entrevu Roméo à un bal masqué. Elle est à lui sans savoir même qui il est. « Quel est son nom ? demande-t-elle à sa nourrice. S'il est marié, c'est ma tombe sans doute qui sera mon lit nuptial. » Vous direz que l'amour ainsi dépeint, l'amour aveugle, désordonné et fatal, est vrai d'une vérité profonde, terrible et tragique. Mais Corneille ne connaît pas cette nudité de la passion, cette naïveté cruelle d'un sentiment tyran unique de l'âme, ce délire qui s'empare de l'esprit d'une entière et absolue possession. Corneille ignore ce cynis-

¹⁾ *Emile Faguet : Drame ancien, Drame moderne.* p. 254. — Ce livre, rempli d'aperçus originaux et suggestifs et indispensable aux professeurs de littérature — que ce soit de littérature française, allemande ou anglaise — nous expose les trois conceptions différentes que dans la suite des siècles l'humanité s'est faite du théâtre.

me inconscient de la passion. Il donne à l'amour un caractère vertueux et moral. Ce qui est pour Shakespeare, pour Racine et plus tard pour les romantiques une attraction sensuelle, une émotion irraisonnée qui s'accroît jusqu'à la démente et, d'un souffle impétueux, pousse ses victimes vers leur destin, devient dans le théâtre de Corneille un sentiment conscient, raisonnable et volontaire. L'amour, pour Corneille, est essentiellement un élan vers la perfection. Cet élan, la raison peut le justifier, et la volonté a prise sur lui. Ce qui était une faiblesse, la manifestation d'un instinct aveugle et mystérieux, devient ainsi une vertu consciente d'elle-même, capable de rendre compte de son origine à la raison. L'amour se fonde, en somme, sur l'estime, sur l'admiration de quelque haute vertu. C'est le culte légitime voué à l'excellence d'une nature la meilleure qu'on ait rencontrée. C'est l'amour-estime par apposition à l'amour-instinct. Cette conception n'exclut d'ailleurs pas la fatalité de la passion. « Quand l'objet est présent — dit G. Lanson,¹⁾ qui a pour la première fois signalé ce parti-pris psychologique de Corneille — connaître est fatal, estimer est fatal ». Chimène ne peut pas ignorer la grandeur héroïque de Rodrigue et il n'est pas au pouvoir de Rodrigue de ne pas voir la grandeur d'âme de Chimène.

La conclusion s'impose. L'Académie, du temps de Richelieu, et Dumas fils, de nos jours, se sont indignés du triomphe scandaleux de l'amour auquel Corneille nous fait assister dans le *Cid* sur les devoirs les plus élémentaires et les plus impérieux. Or, si Rodrigue et Chimène considèrent leur amour comme une vertu, comme un devoir, comme un acte de raison, comment pourrait-il être question de l'extirper ? Que telle héroïne de Racine, une Phèdre, par exemple, se consume en de vains efforts pour étouffer sa passion, rien de plus naturel. Mais pourquoi Chimène aurait-elle à rougir de son amour ? Même en poursuivant Rodrigue, elle se croit le droit, le devoir de l'aimer. En vengeant l'honneur de sa race, Rodrigue a réalisé une fois de plus aux yeux de Chimène l'idéal de l'héroïsme chevaleresque. Il a grandi à ses yeux et a donc droit à une plus grande somme d'amour.

Quelle est la véritable nature du conflit auquel nous assistons dans le CID ? Peut-on dire que ce soit la lutte entre le devoir et la passion ?

Le cas de conscience qui nous est présenté dans le *Cid* est un des plus subtils qu'on ait traités au théâtre. Rodrigue et Chimène songent

¹⁾ G. Lanson : *Corneille* (Collection des Grands écrivains français) p. 106.

si peu à rougir de leur amour et à l'extirper que tout ce qu'ils font au contraire tout le long de la pièce, ils le font dans l'intérêt de leur amour. Pourquoi Rodrigue, épris de Chimène, est-il si prompt à obéir à l'inflexible point d'honneur et à tuer le père de sa fiancée sur l'ordre inhumain de son père ? C'est pour se rendre digne de l'amour de Chimène. C'est pour ne pas perdre son estime et pour la mieux mériter. Il n'a pas seulement des obligations envers son père. Il a des obligations envers sa « maîtresse ». Et c'est l'argument décisif qui, au cours du monologue où il exhale son désespoir, met fin à ses hésitations :

Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père :
J'attire en me vengeant sa haine et sa colère ;
J'attire ses mépris en ne me vengeant pas.

Ce qui lui est insupportable, ce n'est pas la colère de sa fiancée. C'est son mépris, car le mépris tue l'amour. Le seul moyen de ne pas déchoir et même de s'assurer un surcroît de prestige aux yeux de Chimène, c'est de provoquer le comte en duel. C'est pour Chimène donc et dans l'intérêt de son amour qu'il a écouté son devoir de fils. Il le dit à Chimène dans la première entrevue :

Qui m'aima généreux me haïrait infâme . . .
Je t'ai fait une offense, et j'ai dû m'y porter
Pour effacer ma honte et pour te mériter.

Chimène, à son tour, rivalisera d'héroïsme avec Rodrigue en poursuivant son châtement. De même que Rodrigue aurait déchu à ses yeux s'il n'avait fait son devoir, de même elle perdrait l'estime et partant l'amour de Rodrigue, si elle ne faisait pas le sien. C'est par amour qu'elle surmonte l'amour :

Tu t'es, en m'offensant montré digne de moi ;
Je me dois, par ta mort, montrer digne de toi.

C'est dans l'intérêt de son amour qu'elle agit contre l'amour. Plus elle fait d'efforts pour surmonter son amour — et elle a besoin parfois de s'entraîner, de se fouetter, pour ainsi dire, afin de produire en soi la force nécessaire — plus elle démontre la générosité de sa nature, l'excellence de son âme et plus elle mérite que sa perfection mieux connue soit aimée davantage. Lorsque dans la salle du trône, où vient de retentir le récit de la glorieuse victoire de Rodrigue sur les Maures, Chimène se livre, en paroles enflammées et dans une tension fiévreuse, à des imprécations d'une violence qu'elle n'avait pas atteinte dans son

premier appel au roi, c'est son amour qui l'inspire et qui lui dicte des arguments décisifs contre son amant. Il n'y a point là de comédie supérieurement jouée, comme J. Lemaître semble l'insinuer. Rien de plus sincère que l'effort que font les deux amants pour dresser entre eux l'obstacle infranchissable, pour rendre tout mariage impossible. Ils savent que c'est au moment même où leurs actes s'opposent le plus, que leurs âmes s'embrassent et s'unissent le plus étroitement : car c'est l'estime qui détermine leur amour.

Et voici qu'apparaît maintenant la véritable nature du subtil et curieux conflit imaginé par Corneille. Il n'y a pas de lutte, dans le *Cid*, entre le devoir et la passion. Il y a conflit entre deux sortes d'amour ou plutôt, comme l'a montré M. Paul Desjardins¹⁾, entre deux suggestions contraires du même sentiment de l'amour. La première et naturelle suggestion de l'amour, c'est d'assurer son bonheur par le bonheur de ce qu'on aime. Le désir instinctif de Rodrigue et de Chimène fut sans doute de s'abandonner sans résistance à leur passion sans se soucier ni du jugement de leurs semblables ni du souci de leur dignité. Ce désir devait être d'autant plus grand qu'ils savaient que leur amour n'avait rien de dégradant ni d'avalissant. Mais à cette inspiration instinctive et superficielle, pour ne pas dire basse et vulgaire, devait en succéder une autre, plus noble et plus raisonnée : celle qui exige, dans l'intérêt de l'amour même, le renoncement aux satisfactions prochaines. L'amour renferme deux éléments contradictoires et repose sur deux désirs : le désir tout court d'abord, et le désir de valoir, de forcer l'estime de ce qu'on aime, de s'en faire admirer et de mériter l'amour. Quand il s'agit de natures cornéliennes, de natures réfléchies et volontaires, la suggestion de ce dernier désir, du désir intelligent et lucide, devient la plus puissante et la plus impérieuse. Plus les héros de Corneille aiment fortement, plus ils sont arrêtés par l'obstacle de conscience qui les sépare.

Faut-il voir dans le mariage de Rodrigue et de Chimène le véritable dénouement de la pièce ?

Le mariage de Rodrigue et de Chimène est bien le dénouement de l'intrigue théâtrale imaginée par Corneille. Mais il ne faut pas se tromper sur la portée de ce dénouement :

¹⁾ Paul Desjardins : *La Méthode des classiques français*. L'invention du *Cid*, p. 76. L'idée première de cette interprétation remonte à G. Lanson : *Histoire de la littérature française*.

1. Si profondes que soient les modifications que Corneille a fait subir au caractère de Rodrigue et de Chimène, il ne pouvait pas violenter l'histoire sur les points les plus indubitablement établis. Le mariage du héros national de l'Espagne avec la fille de Don Gormas s'est conclu dans des conditions absolument différentes de celles qui l'amènent dans le *Cid* de Corneille, mais ces épousailles sont à la base de toutes les légendes qui ont cours sur le grand reconquistador. Aussi le mariage des deux amants est-il le seul fait historique que Corneille ait conservé, le seul vestige des temps barbares auxquels le sujet est emprunté. Mais ce dénouement, dans la pièce de Corneille, ne sortait pas d'une nécessité intérieure. Bien au contraire ! En présence du caractère des deux amants, tel que Corneille l'a conçu, en présence de leur religion exaltrée du point d'honneur, en présence surtout de leur haute conception de l'amour qui exige de Chimène qu'elle ne fasse rien pour le satisfaire, il n'y a qu'un dénouement possible : la séparation éternelle. Si Corneille avait été complètement libre de diriger les événements à son gré, il se serait arrêté à la solution indiquée par Chimène :

Qu'en un cloître sacré je pleure incessamment
Jusqu'au dernier soupir mon père et mon amant.

Voilà ce que fera Chimène, si elle ne veut pas quitter les sommets de l'héroïsme, si elle reste persuadée que dans l'intérêt de son amour elle doit s'abstenir de le suivre et que son amour, comme nous l'avons montré, profite des sacrifices héroïques qu'elle fait au devoir. Elle n'extirpera pas une passion qui est, en son essence, un élan vers la perfection. Elle continuera d'aimer Rodrigue de l'amour le plus fervent, et elle lui en fournira la preuve la plus indubitable par son renoncement au bonheur.

2. Aussi bien le mariage n'est-il pas conclu sur la scène. Il est seulement mis en perspective :

Pour vaincre un point d'honneur qui combat contre toi,
Laisse faire le temps, ta vaillance et ton roi.

La perspective est lointaine et s'ouvre sur un avenir incertain, car l'union des deux amants, le roi la subordonne aux périls nouveaux que Rodrigue aura à affronter dans une expédition d'outre-mer contre les Maures chassés du continent. Le mariage que le roi fait miroiter aux yeux de Rodrigue est comme la palme du martyr, la palme tendue à ceux qui à force d'abnégation ont mérité le bonheur. Et ainsi le *Cid* est comme une illustration de la belle maxime : *Qui renonce mérite.*

C'est en refusant le bonheur qu'on s'en rend digne. L'effet pathétique obtenu par Henri de Bornier dans la scène finale de la *Fille de Roland*, n'est que la mise en oeuvre de la pensée qui préside au dénouement du *Cid*. Gérald est, sans le savoir, le fils du traître Ganelon. Il aime la fille du héros de Roncevaux d'un amour qui est partagé. Au moment où Charlemagne, pour le récompenser d'une victoire remportée sur les Sarrazins, lui accorde la main de Berthe, le jeune héros apprend sa véritable origine. Se jugeant alors indigne du bonheur dont il allait être comblé, il refuse et dit à Berthe un adieux éternel :

Oui, sire, ce bienfait, cette faveur insigne,
C'est en les refusant que j'en puis être digne.

Montrez le chemin parcouru dans l'effort d'interprétation auquel a donné lieu le mariage du Cid depuis le Romancero espagnol jusqu'au CID de Corneille.

Rien ne montre mieux le génie inventif de Corneille et la subtilité de sa psychologie que l'interprétation qu'il a donnée de ce mariage légendaire et du drame dont il a été la conclusion. Trois étapes sont à distinguer dans l'histoire des efforts d'interprétation auxquels ce mariage a donné lieu à travers les siècles :

1. Dans la *Chronique rimée* qui date du XII^e siècle et qui est le plus ancien monument poétique relatif au *Cid*, il n'est pas question d'amour entre Rodrigue et Chimène. C'est Chimène qui demande au roi la main de Rodrigue, et cela pour un motif qui est bien digne de ces temps rudes et barbares. Comme Rodrigue a tué son père au cours d'une assez vulgaire querelle entre voisins et qu'elle n'a donc plus de protecteur, ni elle ni ses soeurs, elle a recours au roi non pas pour poursuivre une vengeance implacable, mais pour obtenir comme époux le meurtrier de son père ! Elle épousera donc Rodrigue *parce qu'il lui avait tué son père*. C'était d'abord une réparation, une rançon qui lui était due. Et c'était ensuite le moyen de donner un nouveau chef à sa maison, un chef qui à coup sûr serait capable de la protéger, puisqu'il avait fourni une preuve si irrécusable de sa vaillance. La même vulgarité de conception et le même calcul lui sont prêtés par cette « Iliade populaire » des Espagnols qu'on appelle le *Romancero*, assemblage de cantilènes épiques qui ont été recueillies pour la première fois au XVI^e siècle, mais dont beaucoup, pour la rudesse des moeurs, paraissent contemporaines du *Cid* primitif, sinon de la réalité même.

2. Si dans les poèmes épiques la mort du comte, loin d'être un *obstacle*, fut considérée comme le *motif* du mariage, les choses vont changer dans la première pièce de théâtre tirée de la légende nationale par Guillen de Castro en 1618. Dans *Les Mocedades del Cid*, drame touffu et embrouillé dont Corneille a tiré le sujet de sa pièce, c'est l'amour qui porte l'un vers l'autre Rodrigue et Chimène en dépit du sang versé qui les sépare. La situation devient éminemment dramatique, et un conflit violent s'élève entre le sentiment de l'amour et celui du point d'honneur. L'amour finira par l'emporter sur le devoir féodal de vengeance. Il est vrai que ce dénouement n'est amené qu'au prix de déconcertantes incohérences dues en partie au contraste entre les mièvreries alambiquées de l'amour courtois et la barbarie moyenâgeuse de l'extraordinaire aventure où les héros sont jetés.

3. Dans la pièce de Corneille l'aventure du *Cid* devient autrement attachante et prend une portée autrement morale. Certes, une lutte se livre dans l'âme des héros de Corneille, mais cette lutte a complètement changé de caractère. Ce n'est plus *quoiqu'il aime* Chimène que Rodrigue tuera le comte, c'est *parce qu'il l'aime*. Et si Chimène poursuit le châtiment de Rodrigue ce n'est plus *quoi qu'elle l'aime*, c'est *parce qu'elle l'aime*. La lutte se livre non pas entre le devoir et l'amour, comme dans la pièce espagnole, mais entre deux suggestions contraires d'un même sentiment, entre deux formes opposées de l'amour : l'amour-instinct, considéré par Corneille comme bas et vulgaire, avide uniquement de satisfactions prochaines, et l'amour-estime, l'amour réfléchi et profond, qui sait que les satisfactions immédiates et imméritées ne sont qu'un leurre et ne s'obtiennent qu'au prix d'une déchéance fatale au bonheur.

Cette épuration du conflit qui est à la base de la tragédie, est le suprême couronnement des efforts tentés par Corneille pour dégager le thème du *Cid* de la gangue rude et grossière où il était enfermé dans la pièce espagnole.

Quels sont, en dehors de cette haute conception de l'amour, les facteurs qui contribuent à renforcer l'impression morale et saine qui se dégage de la pièce ?

1. *L'exaltation du sentiment de l'honneur*. Il est naturel que tous les personnages du *Cid* aient la religion de l'honneur, puisque cette vertu, de nature et d'origine aristocratiques, était l'âme même de ce monde

féodal dans lequel nous transporte l'action du Cid. Le chef féodal, on le sait, était tenu d'être fier et de se piquer d'honneur sous peine de mort. Celui qui, dans ce monde anarchique et militaire, tolérait le moindre empiètement et qui laissait impunie la moindre apparence d'insulte, passait pour faible et lâche et tout de suite devenait une proie. L'honneur est un sentiment qui nous persuade que nous sommes les esclaves de notre dignité, de notre noblesse, de ce qui nous distingue d'être jugés par nous inférieurs à nous et qui nous assure fermement qu'à cette dignité, qu'à cette noblesse, qu'au soin de ne pas déchoir nous devons sacrifier tout, même la vie.

Il y a, à vrai dire, deux degrés dans le sentiment de l'honneur¹⁾. L'honneur qui consiste à ne rien faire qui puisse nous rabaisser aux yeux d'autrui et qui n'est autre chose que le souci de notre réputation, la crainte du jugement des autres, n'est qu'une forme inférieure de ce noble sentiment. A cette forme de l'honneur il faudrait réserver plutôt le nom d'honorabilité. C'est évidemment un puissant auxiliaire de la vie morale, et beaucoup de nos semblables n'ont guère d'autre principe de conduite. Mais ce n'est pas la vertu. C'est un principe de correction et de tenue. Chimène n'en fait pas fi, puisqu'à Rodrigue qui, pour lui arracher l'aveu de son amour, lui fait craindre des faux bruits de la médisance, elle répond :

Dans l'ombre de la nuit cache bien ton départ ;
Si l'on te voit sortir, mon honneur court hasard.
La seule occasion qu'aura la médisance,
C'est de savoir qu'ici j'ai souffert ta présence :
Ne lui donne point lieu d'attaquer ma vertu.

Mais ce n'est là qu'une réplique donnée du tac au tac. Chimène et Rodrigue ont une conception bien plus élevée de l'honneur. Le sentiment qui les anime, c'est le souci de ne pas déchoir à leurs propres yeux, c'est cet honneur intime, personnel qui ne saurait être entre les mains

¹⁾ Emile Faguet, à qui j'emprunte cette définition (voir Faguet : *La Démission de la morale*), en distingue même trois : 1. à son bien-être personnel préférer l'estime qui nous vient des autres ; 2. à son bien-être personnel préférer l'estime qui nous vient d'autres, mais de ceux-là seulement que nous estimons- nous-mêmes, de sorte que c'est une estime contrôlée par nous ; 3. à son bien-être personnel préférer sa propre estime, quand bien même il ne se trouverait personne pour nous estimer, ce qui devrait, certes, nous faire réfléchir, mais ce qui ne devrait pas nous arrêter, si, tout compte fait, nous nous sentons sûrs de l'honneur contenu dans notre acte.

d'autrui et qui dérive du témoignage de leur conscience. C'est la féconde exaltation, la fermeté invincible puisée dans le sentiment de leur dignité, dans le respect d'eux-mêmes et de leur tradition familiale.

On peut se demander, à vrai dire, si la conscience de ce qu'ils doivent à eux-mêmes, à leur famille et à leur race, n'est pas viciée chez les héros du Cid par cette folle démangeaison de grandeur d'âme qu'on appelle le point d'honneur. Et quoi ! a-t-on dit, il suffit de la brutalité d'un matamore pour provoquer chez Don Diègue le violent désespoir qui s'exhale dans le fameux monologue, pour « flétrir les lauriers » amassés au cours d'une longue et glorieuse carrière, pour faire de lui « le dernier des humains ». Et en exaltant l'exploit sanglant de Rodrigue, Corneille n'a-t-il pas donné aux folies du point d'honneur et aux témérités de la bravoure chevaleresque un éclat dangereux ? Comment concilier son souci de la moralité avec l'exaltation d'un duelliste ? N'est-ce pas à Rodrigue peut-être que J.-J. Rousseau a pensé lorsque dans son célèbre réquisitoire contre le duel il s'écrie : « Gardez-vous de confondre le nom sacré de l'honneur avec ce préjugé féroce qui met toutes les vertus à la pointe de l'épée, et n'est propre qu'à faire de braves scélérats » ? Cette objection est absurde. Si librement qu'il en use avec les faits historiques et si peu soucieux qu'il soit de couleur locale, Corneille se devait de respecter l'idéal moral d'une époque. Or, pour un chevalier du moyen-âge le châ-timent d'un affront est un devoir de conscience auquel on ne peut faillir sans infamie. D'ailleurs le duel, pour lequel de nos jours encore la conscience montre d'étranges complaisances — quoique ce ne soit plus guère qu'une parade ridicule — était considéré du temps de Richelieu et de Corneille comme le seul moyen de laver une injure entre gentilshommes. « Cette barbarie gothique, devenue le caractère de la nation, dit Voltaire en parlant du début du 17^e siècle, contribuait autant que les guerres civiles et étrangères, à dépeupler le pays. » Que Corneille ait partagé certains préjugés de son temps, cela n'a rien d'étonnant. Cet excellent chrétien avait un idéal moral plus stoïcien qu'évangélique, et il était porté à considérer comme vertueuse toute action désintéressée, c'est-à-dire inspirée du sentiment de notre dignité personnelle et n'ayant d'autre but que de nous rendre plus digne de notre estime. Il y avait d'ailleurs dans le texte primitif quatre vers qui exprimaient avec une force singulière l'idée que se faisait la société féodale des exigences du point d'honneur : Voici en quels termes le comte repoussait un accommodement avec Don Diègue :

Ces satisfactions n'apaisent point une âme :
Qui les reçoit n'a rien, qui les fait se diffamer ;
Et de pareils accords l'effet le plus commun,
Est de déshonorer deux hommes au lieu d'un.

Si Corneille a supprimé ces vers dans le texte définitif, c'est qu'il craignait de déplaire à Richelieu, qui venait de frapper le duel des peines les plus sévères. Cette crainte était d'autant plus justifiée que le personnage du comte devait être considéré par le spectateur comme l'incarnation de l'arrogance féodale qui continuait à pousser la jeune noblesse à la révolte.

Une autre objection a été tirée de cette exaltation du sentiment de l'honneur. « Ce qui triomphe dans le *Cid*, a-t-on dit, c'est moins le devoir que l'honneur »¹⁾. Nous ne saurions partager cette façon de voir. On peut saisir dans le *Cid* une tendance à identifier l'honneur avec le devoir ou du moins à l'y absorber. Quelle est la différence essentielle entre les deux principes de conduite que sont pour les hommes l'honneur et le devoir ? Le devoir, étant la nécessité qui s'impose à l'homme d'agir d'après une règle supérieure à ses intérêts et à ses passions, suppose la présence d'une autorité morale qui nous donne des ordres et qui les formule. L'honneur au contraire est la conscience de ce que nous nous devons à nous-mêmes et de ce que les autres attendent de nous. C'est donc un mobile d'action tout égoïste ou personnel. Mais il suffit de lire le *Cid* pour s'apercevoir que Corneille fait subir à la notion de l'honneur une transformation profonde. L'homme qui agit par point d'honneur est persuadé qu'il est lié par sa dignité et qu'il se doit quelque chose à lui-même. C'est ce que Brunetière appelle le vice ou le sophisme du point d'honneur. Or, si les personnages de Corneille font le sacrifice de leurs tendresses les plus légitimes, ce n'est pas à eux-mêmes qu'ils font ce sacrifice, mais à d'autres. Le Rodrigue de la pièce espagnole ne « devait » qu'à lui-même ; mais non le Rodrigue de Corneille. Ecoutez-le dans le poignant monologue du premier acte :

Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père.

1) Dans l'introduction dont Félix Hémon a fait précéder son édition du *Cid* (Delagrave, Paris), p. 84. Cette édition peut rendre au professeur et aux élèves les plus grands services. Parmi les autres éditions il convient de signaler la plus moderne et la plus suggestive de toutes : celle de la collection de la *Littérature Française illustrée*, publiée chez Didier (Paris) sous la direction de Paul Crouzet.

Plus rien d'égoïste ne subsiste dans cette religion de l'honneur. Il en est de même de Don Diègue. Si Don Gormas, dont Corneille se plaît à souligner la jactance emphatique et la variété fanfaronne, reste attaché à la conception jalouse et étroite du point d'honneur castillan, Don Diègue s'en est entièrement affranchi. S'il montre une si étrange susceptibilité et si le soufflet du comte lui arrache la fameuse explosion de désespoir, ce n'est pas parce qu'il est une « âme peu commune », c'est parce qu'il associe à sa honte présente toute la lignée de ses aïeux. Celui qui se laisse aller à une douleur qui a pu paraître disproportionnée à l'outrage, ce n'est pas le grand seigneur castillan, mais le chef de famille responsable du patrimoine d'honneur qui lui fut légué, et soucieux de le transmettre intact à ses descendants. Le sentiment de l'honneur a ainsi complètement changé de nature. Il est devenu une forme du devoir. C'est l'obéissance au devoir, mais une obéissance poussée à une sorte d'exaltation ardente. C'est le devoir devenu passion.

2. *L'exaltation de la volonté éclairée par la raison.* Ce qui fait du théâtre de Corneille une magnifique école de vaillance, de vertu virile, de grandeur d'âme, c'est qu'il est essentiellement une glorification de la volonté. Prenant son point de vue d'après la nature qui s'offrait le plus visiblement à ses yeux et choisissant ses modèles dans la génération de son temps : cette race robuste et active qui a été façonnée par le désordre et les périls du seizième siècle et qui dans les conspirations contre Richelieu et Mazarin déploie des ressources encore intactes de robustesse virile; persuadé que l'homme normal et sain se gouverne par raison et par volonté, et décidé, en vertu de ce parti-pris psychologique, à ne choisir dans la multiplicité du réel et du possible que les cas singuliers où éclatent la grandeur de la volonté et la beauté de l'âme libre; jetant d'ailleurs ses personnages dans des aventures extraordinaires qui les forcent à se surpasser eux-mêmes par des prodiges d'énergie, Corneille peint des natures intellectuelles et volontaires, conscientes et actives qui, par opposition aux personnages de Racine livrés aux fatalités de la passion et voués le plus souvent à une passivité déprimante, ne s'abandonnent jamais à la merci de leur sensibilité, répriment les impulsions aveugles de l'instinct et marchent au bien sans aucune défaillance.

Et le *Cid*, à cet égard, ne forme pas une exception dans la carrière dramatique du poète, comme J. Lemaitre a voulu l'insinuer. Oui, sans doute, le *Cid* est un poème d'amour et de grand amour. Oui, sans doute, il y a dans la pièce, écrite à la fleur de l'âge, un souffle de jeunesse, une

allégresse héroïque, un frémissement de vie qui prouvent que le génie de Corneille, naturellement porté au grand et au merveilleux, était encore suffisamment souple et élastique pour céder à toutes les impulsions de son cœur et s'y modeler. La chaleur intérieure semble faire éclater par endroits le moule rigide où désormais il coulera ses conceptions dramatiques. Et puis, chez les personnages castillans du *Cid* le sublime cornélien a l'air d'être le produit direct des âmes, d'être comme une floraison naturelle de cette terre d'élection de l'héroïsme chevaleresque qu'est l'Espagne. Mais ne nous y trompons pas. Nous saisissons dans le *Cid* le même ressort moral que dans les autres pièces de Corneille. Les personnages du *Cid*, comme ceux des autres tragédies, sont des âmes fortes et énergiques, pour qui les troubles de la volonté ne sont que des incertitudes de l'esprit et qui, de quelque côté qu'elles aillent, iront par un libre consentement. Des personnages qui s'écrient comme Don Diègue : « Meurs ou tue ! » ou comme Rodrigue :

Je le ferais encor, si j'avais à le faire,

font preuve de la même farouche énergie que les intrépides virtuoses de la volonté que nous applaudissons dans *Horace*, dans *Cinna*, dans *Nicomède*. La conception même que se font les héros cornéliens de l'amour, de cet amour-estime qui domine et maîtrise l'amour-instinct, doit les inciter à déployer, dans une ardente émulation, une indomptable force d'âme qui leur vaut, aux yeux l'un de l'autre, un surcroît d'admiration et partant un surcroît d'amour. Corneille a si bien fait rentrer l'amour dans le cortège des passions nobles, incitatrices d'énergie, qu'on peut dire qu'elle est devenue chez lui la passion héroïque par excellence, attendu que l'amour, tel qu'il le conçoit, porte en lui-même son obstacle.

Un théâtre qui tend à la glorification de la volonté, objectera-t-on, n'est pas nécessairement une école de vertu. Nous en tombons d'accord. Il n'est jamais entré dans les intentions de Corneille de prêcher la vertu. En se proposant de peindre dans ses effets la toute-puissance de la volonté, Corneille n'avait fait que réaliser l'idéal auquel tendait le plus communément l'âme de ses contemporains. Il ne s'était pas douté qu'une génération viendrait, génération de névrosés et d'impuissants mélancoliques, à laquelle les moralistes proposeraient son théâtre non pas comme un véridique et suggestif tableau de la vie humaine où le poète appelle à la vie les riches virtualités qui sont en nous, non pas comme une fine et profonde analyse du cœur humain, mais comme une école

de vertu. La volonté — Corneille le savait bien — peut être employée au crime aussi bien qu'à des actes de vertu, et en provoquant le comte au duel, Rodrigue commet un acte que les moralistes de nos jours qualifieraient d'homicide. Mais si la volonté n'est pas la mesure de la vertu, elle est à coup sûr le plus puissant instrument de la vertu. Nous ne dirons pas que rien dans l'homme ne soit plus moral que la volonté — car le spontané garde tout de même sa valeur supérieure — mais rien ne dépend de l'homme autant que la volonté. Et que deviendraient même les âmes les plus douées, si la volonté ne venait se joindre à la bonne inspiration et aux bons mouvements ?

Le spectacle que nous offrent les héros de Corneille est d'autant plus édifiant que le guide auquel ils confient la direction de la volonté est la raison. Rien de plus extraordinaire que la lucidité, la clairvoyance que les personnages de Corneille gardent au milieu de leurs cruelles épreuves, au milieu de leur agitation. Au lieu de jeter le trouble dans leur esprit, l'émotion ne fait qu'aiguiser leur intelligence. Ces passionnés intellectuels voient leurs passions, les analysent et les transforment en idées. Aussi sommes-nous étonnés de voir que Rodrigue et Chimène, quand ils sont en présence l'un de l'autre, en proie à une indicible émotion, parlent une langue qui n'est qu'un tissu de raisonnements et se possèdent assez pour mettre en forme des arguments d'une subtilité telle que nous, qui ne partageons par leur agitation, nous avons de la peine à les suivre. Cette clairvoyance dans la passion qui permet de dire non seulement : « je sens », mais « je sais », est, avec l'énergie volontaire, une des caractéristiques des héros cornéliens. Elle explique d'ailleurs le ton sentencieux de leur langage, l'abondance de vers frappés en maximes. Cherchant la raison universelle de leur action et se demandant comment tout homme devrait agir dans la même situation, ils expriment des vérités éternelles avec une concision propre à les graver dans l'esprit, impérieuses et indubitables.

A une époque comme la nôtre où le développement du bien-être, endormant l'énergie volontaire autant que l'énergie impulsive, a développé une sorte de veulerie ou du moins une honnêteté banale et médiocre, une leçon d'énergie et de claire conscience est particulièrement bonne à entendre. Cet excitateur des âmes, c'est précisément Corneille. Napoléon a dit, en parlant de l'auteur du *Cid* : « S'il avait vécu de mon temps, je l'aurais fait prince. » S'est-il douté qu'on associerait un jour à son nom celui de Corneille pour les embrasser tous deux dans une

même admiration? S'est-il douté que Maurice Barrès, cherchant à dégager de tant de conceptions contradictoires de Napoléon l'image définitive, a trouvé précisément la formule qui sert à résumer l'action bienfaisante du théâtre de Corneille, et que tous deux, Corneille et Napoléon, seraient recommandés aux générations actuelles comme des « professeurs d'énergie »?

Joseph Hansen.

Die höhere Schule und die Berufsberatung.

Eine systematische Berufsberatung, die nach objektiven Maßstäben die Fähigkeiten der Berufsanwärter prüft, um « den richtigen Mann an die richtige Stelle zu bringen », besteht erst seit einigen Jahrzehnten. Und trotzdem sehen wir Länder und Städte einen wirklichen Wettstreit in der Schaffung von amtlichen Berufsberatungsämtern entfalten. Industrie und Handwerk suchen sich geeignete Lehrkräfte durch private Prüfungsverfahren aus oder bedienen sich zu demselben Zweck der offiziellen Beratungsstellen. Es werden heute von der Industrie, vom Staat und von den Gemeinden in den Kulturländern Europas ungeheure Summen ausgeworfen, um für die höherstehenden manuellen Berufe die passendsten Bewerber herauszufinden und die weniger tauglichen von vornherein auszuschalten. Und diese Auswahl hat sich in wirtschaftlicher und sozialer Hinsicht bewährt.

Nur die höhere Schule und die akademischen Berufe werden von dieser modernen Bewegung kaum berührt. Das mag daher kommen, daß hier die Berufsberatung vor viel schwierigere Probleme gestellt ist als bei den Eignungsprüfungen für manuelle Berufe. Für die Auswahl des industriellen Lehrlings kann es genügen, Augenmaß, Tastgefühl, Gelenkgefühl, Raumanschauung, Handgeschicklichkeit, Reaktionen, Aufmerksamkeit, Gedächtnis, technisches Denken und einzelne, ganz bestimmte Fähigkeiten zu prüfen, um für die enger umgrenzte berufliche Tätigkeit prognostische Wahrscheinlichkeitsurteile über die persönliche Eignung abzugeben. Aber der Rechtsanwalt, der Geistliche, der Lehrer scheinen zu der erfolgreichen Ausübung ihres Berufes eher spezieller Kenntnisse und einer bestimmten Höhe der allgemeinen Intelligenz als besonderer und spezifischer Fertigkeiten oder Fähigkeiten zu bedürfen. Und abgesehen von wenigen ausschließenden körperlichen

Mängeln oder inneren Widerständen dürfte der angehende Akademiker je nach Neigung oder äußerem Zwang unterschiedslos den einen oder den anderen dieser Berufe ergreifen, ohne befürchten zu müssen, daß er den gestellten Anforderungen nicht genügen könnte. Dazu kommt noch, daß die Eltern der Schüler im höheren Unterricht in der Regel den gebildeten Ständen angehören, so daß sie ihre Söhne mit einer gewissen Sachkenntnis bei der Wahl eines Berufes beraten können, während in anderen Fällen äußere Notwendigkeiten zu ganz bestimmten Lösungen treiben, ohne daß persönliche Neigungen oder Fähigkeiten gebührend berücksichtigt werden dürfen. Aus diesen Gründen ist das Bedürfnis einer systematischen Berufsberatung in der höheren Schule weniger dringend gewesen.

Und doch zeigt die Erfahrung, daß auch in den akademischen Berufen Fehlgriffe bei der Wahl nicht selten sind. Um nicht einmal von dem verhängnisvollen Fall zu reden, wo ein Arzt sich als Chirurg betätigt, obschon ihm die notwendige Sicherheit der Hand oder die schnelle Entschlußkraft abgeht, denke man nur an den Lehrer, dem die erforderliche Sprachfertigkeit fehlt oder der die grundlegenden Charaktereigenschaften für die Erzielung einer guten Disziplin nicht besitzt. Man stelle sich die schon erlebten Fälle vor, wo der Vertreter irgend eines höheren Berufes seiner Aufgabe nicht gewachsen war, und man sieht ohne Mühe ein, welches Unglück für den Einzelnen und für die Gesamtheit ein verfehelter Beruf bedeutet. Es ist aber sicher, daß in mehr als einem Fall die charakteristischen Eigenschaften, die eine erfolgreiche Berufstätigkeit in Frage stellen, schon vor der Berufswahl erkannt werden könnten.

Darum kommt auch die höhere Schule nicht daran vorbei, neben der herkömmlichen Praxis der Berufsberatung, deren Entscheidungen allzuoft durch berufsfremde soziale Erwägungen oder durch zufällige Neigungen veranlaßt werden, nach perfekteren und zuverlässigeren Methoden Ausschau zu halten, um die studierende Jugend den passendsten Berufen zuzuführen. Und wirklich finden wir auf zwei Gebieten brauchbare Ansätze, um die modernen Methoden der Berufsberatung auch der höheren Schule dienstbar zu machen.

Zunächst sollte schon für die Aufnahme in die höhere Schule eine geeignete Auswahl getroffen werden. Die gebräuchlichen Aufnahmeprüfungen, die sich in erster Linie an das Gedächtnis wenden und die oft nur von dem Fleiß und dem pädagogischen Geschick der bisherigen

Lehrer zeugen, versagen allzuoft, wenn sie als Prognose für die Befähigung zum Studium gelten sollen. Darum hat man den Versuch gemacht, sie mit psychotechnischen Intelligenzprüfungen zu verbinden, um eine größere Zuverlässigkeit des Resultates zu erzielen.

Bekanntlich haben zuerst Moede und Piorkowski 1917 zu Berlin sog. Begabungsprüfungen angestellt, um geeignete Schüler für die neu gegründete Begabenschule herauszufinden. Es handelte sich um Volksschüler, die im 13. oder 14. Lebensjahre standen und die in einer sechsklassigen höheren Schule, unter schärferer Konzentration des Unterrichts, das Programm des neunklassigen Realgymnasiums oder der Oberrealschule bis zum Reifezeugnis erledigen sollten. Die Prüfung erstreckte sich auf die Konzentrationsfähigkeit, das Gedächtnis, die Kombination, den Begriffsbereich, die Urteilsfähigkeit, die Anschauung und die Beobachtungsfähigkeit und wurde mit Hilfe bekannter, psychologischer Tests durchgeführt, die aber von den Verfassern in zweckmäßiger und origineller Zusammenstellung geboten wurden.

Während in Berlin das Hauptgewicht auf die psychotechnische Prüfung gelegt wurde und die Resultate in der Schule nur für eine erste Auswahl in Betracht kamen, wurden in Hamburg begabte Volksschüler im Alter von 9-10 Jahren für einen gehobenen Unterricht unter gleichzeitiger Benutzung der Lehrerurteile und der psychologischen Prüfungen ausgewählt. Es ist das Verdienst Sterns, den Wert der Schülerbeobachtung für die Auslese betont zu haben und die Ausarbeitung eines Personalbogens veranlaßt zu haben, der eine rationelle Beobachtung des Schülers durch den Lehrer ermöglichte.

Ähnliche Auslesen fanden in Leipzig, Hannover, Lübeck und Bremen statt. Die einen schlossen sich mehr an das Berliner, die anderen mehr an das Hamburger Vorbild an.

Trotz der Kritik, die einzelne Methoden der Begabtenprüfungen hervorgerufen haben, kann nicht geleugnet werden, daß sie im großen und ganzen ihren Zweck erreicht haben. Verschiedene Lehrer der Berliner Begabenschule haben in den Jahrgängen der «Praktischen Psychologie» über die mit ihren Schülern erzielten Resultate berichtet, und die mitgeteilten Proben aus dem lateinischen Unterricht, aus der Mathematik und aus der Physik zeigen unzweideutig, daß die normalen Schüler einer gewöhnlichen Schule solche Glanzleistungen nicht aufweisen könnten. Lehrreich für den Wert der psychotechnischen Prüfung aber ist der Umstand, daß in den so ausgewählten Klassen

nur ein geringer Prozentsatz das Klassenziel nicht erreichte. Als man jedoch 1920 probeweise eine Klasse aus 17 Schülern zusammenstellte, die in der psychologischen Prüfung nicht bestanden hatten, obschon sie im Besitz glänzender Schulzeugnisse waren, aus 8 Schülern, die in der psychologischen Prüfung gut abgeschnitten hatten und aus 3 nachträglich Gemeldeten, da versagten von diesen 28 Schülern 10 und zwar 9 von den 17, die in der psychologischen Prüfung versagt hatten, 1 von den dreien, die ohne Prüfung aufgenommen worden waren und keiner von den 8, die ein günstiges Prüferesultat aufzuweisen hatten. In Hamburg haben nach einem Bericht von Höper nur 4½% bzw. 1½% der ausgewählten Begabten versagt. Hische meldet von ähnlich günstigen Resultaten aus Hannover, Döring aus Lübeck und Valentiner aus Bremen.

Einen Schritt weiter in der Förderung der Begabten ging Belgien, das durch seinen sozialistischen Unterrichtsminister Destrée einen Fond des Mieux Doués schuf und durch Gesetz die Provinzen und Gemeinden verpflichtete, jährlich eine bestimmte Summe in ihr Budget einzuschreiben, um hochbegabten Volksschülern das Studium zu ermöglichen. Zu solchen Hochbegabten rechnet man nach Stern 2-4% der gesamten Schulbevölkerung. Die Ausführungserlasse zum belgischen Gesetz bestimmen, daß die Schulzeugnisse und geeignete Testprüfungen die Auswahl herbeiführen sollen. Aber die Schwierigkeiten der Ausführung haben die volle Anwendung und Auswirkung des Gesetzes verhindert. Provinzen, die keine geeigneten Kräfte für psychotechnische Prüfungen haben, verteilen die neuen Subsidien auf dem herkömmlichen Wege, andere aber haben in mustergiltiger Weise die Auswahl der Begabten organisiert. In Löwen hat ein Privatdozent an der Universität nach dem Muster der amerikanischen Heeresprüfungen ein Testverfahren ausgearbeitet, das eine wirkliche Erfassung der intellektuellen Fähigkeiten ermöglicht und das sich bei der Anwendung durchaus bewährt hat.

Der weitestgehende Versuch, die Aufnahme in die höheren Lehranstalten vorzüglich auf Grund der persönlichen Begabung erfolgen zu lassen, wurde in Oesterreich gemacht. Nach der Revolution fand dort eine vollständige Reorganisation des Unterrichtswesens statt, und der Unterstaatssekretär Gloeckel suchte auf allen Gebieten den modernsten Forderungen neuzeitlicher Pädagogik gerecht zu werden. Darum verfügte ein Erlaß vom 14. Mai 1919, daß die Auswahl für die untersten

Klassen der Gymnasien, Realgymnasien und Mädchenlyzeen zu erfolgen habe auf Grund von Schülerbeschreibungen, die während des Volksschulunterrichts zu machen wären und auf Grund einer Aufnahmeprüfung, durch die nicht nur das Ausmaß der erworbenen Kenntnisse, sondern hauptsächlich die Begabung des Schülers festgestellt werden sollte. Aber die widrigen wirtschaftlichen Verhältnisse verhinderten die Ausführung der hochfliegenden Pläne, und der Staat konnte höchstens in den drei staatlichen Erziehungsanstalten von Wien-Breitenau, Wiener Neustadt und Traiskirchen eine Anzahl von Freiplätzen für unermöglichte und begabte Schüler schaffen. Im verflossenen Jahre fand in Oesterreich eine Neuregelung des Unterrichtswesens statt, die mit vielen Verfügungen und Experimenten der Revolutionszeit aufräumte und auch für die Aufnahme in die höheren Schulen die Verhältnisse der Vorkriegszeit im großen und ganzen wiederherstellte.

In England hatte das großzügige Schulgesetz, das noch während des Krieges von dem Unterrichtsminister Fisher beim Parlament zur Annahme gebracht worden war, allgemeine Verfügungen getroffen, um den Aufstieg der Begabten durch Staatsmittel auf allen Schulstufen zu ermöglichen, aber die gewaltigen Kriegsschulden zwangen England, die vollständige Ausführung des Gesetzes auf spätere Zeiten zu verschieben.

Auch in Frankreich treiben die Pläne Herriots in bezug auf die Einheitsschule und die schon verkündete Absicht, die Unentgeltlichkeit des mittleren Unterrichts einzuführen, mit Notwendigkeit dazu, stärkere Garantien für die Aufnahmeprüfung zu suchen und auch das bisherige System der Börsen durch eine stärkere Berücksichtigung der intellektuellen Leistungsfähigkeit und durch ein zuverlässigeres System der Auslese zu ergänzen. «Der Temps» hat schon die Befürchtung ausgesprochen, es möchte in der Zukunft nicht mehr der Wille und die soziale Stellung der Eltern sondern das Bestehen irgend einer komplizierten Prüfung für die Aufnahme in ein Lycée entscheidend sein. So weit ist die Angelegenheit natürlich noch nicht gediehen, aber es ist klar, daß die konsequente Durchführung der Einheitsschule die Bedeutung der Aufnahmeprüfung erhöhen wird und daß möglichst zuverlässige Kriterien gesucht werden müssen, um folgenschwere Irrtümer bei der Auslese zu vermeiden.

So drängen allenthalben die Verhältnisse dazu, die Berufsberatung schon für den Eintritt in die höhere Schule heranzuziehen und die Be-

fähigung zum Studium auf Grund vielseitiger Beobachtung und Prüfung festzustellen. Faktisch gibt es in Deutschland eine größere Anzahl von Berufsberatungsämtern, die gelegentlich oder in eigenen Sektionen die Jugendlichen über die Schulart beraten, die ihren Verhältnissen und ihren Fähigkeiten am besten entspricht. Es ist wohl unnütz, hinzuzufügen, daß eine solche Beratung vorsichtig zu Werke gehen muß, denn es kommt oft genug vor, daß eine bestimmte Begabung sich erst in einem späteren Alter entwickelt, und darum darf der Weg zu einem gewünschten Berufe nur dann verlegt werden, wenn nahezu untrüglige Zeichen dafür sprechen, daß es ein Irrweg werden würde. Und es gibt solche Zeichen, ohne daß man zu dem zeitraubenden Mittel des zweimaligen Sitzenbleibens in derselben Klasse zu greifen brauchte. Die Resultate der Volksschule und eine Prüfung, die ebenso sehr auf die fundamentalen Fähigkeiten als auf das erworbene Wissen geht, erlauben in den meisten Fällen ein zuverlässiges Urteil.

Aber wichtiger noch ist die Berufsberatung für den Abgang von der höheren Schule, für den Eintritt in einen akademischen Beruf. Auch hier liegen positive Ansätze vor, um zu einer befriedigenden Lösung zu gelangen.

Keiner der höheren Berufe erfordert so spezifische Fähigkeiten wie derjenige des Arztes, und kein Beruf trägt so hohe Verantwortung, wenn der Träger infolge irgend eines Defektes seiner Aufgabe nicht gewachsen ist. Darum ist wohl zuerst für den ärztlichen Beruf der Versuch einer systematischen Analyse der erforderlichen körperlichen und seelischen Eigenschaften gemacht worden. Martha Ulrich hat schon im Jahre 1917 in ihrem bekannten Fragebogen ein psychographisches Schema für die Erfordernisse des medizinischen Berufes sowohl für den praktischen Arzt wie für den wissenschaftlichen Forscher gegeben. Manches in diesen Angaben bietet kein genügendes Kriterium, um praktisch den Geeigneten von dem Unfähigen zu unterscheiden, aber wenn man nur die Hauptbestimmungen herausgreift, so erhält man doch ein klares Bild der Fähigkeiten, die einen guten Arzt ausmachen. O. Lipmann hat eine Psychographie des Mediziners und Freda Biedé eine Psychologie des Mediziners geschrieben, die diese berufliche Monographie ergänzen.

Die deutsche Zentralstelle für Berufsberatung der Akademiker hat eine Reihe von Schriften im Furcht-Verlag, Berlin, herausgegeben, in der die wichtigsten akademischen Berufe behandelt werden. Über den

Theologen, den Philologen, den Mediziner, den Techniker, den Bergingenieur und den Geologen, den höheren Verwaltungsbeamten, den Architekt, den Journalist, den Maschineningenieur werden dort nicht nur alle wissenswerten praktischen Auskünfte über die Vorbereitung zum Beruf und die Berufsaussichten gegeben, sondern auch in einzelnen Fällen ganz treffende Monographien über die zum Beruf erforderlichen Fähigkeiten entworfen.

Auch in dem Handbuch der ärztlichen Berufsberatung, das H. Lauber herausgegeben hat, finden sich neben den zahlreichen manuellen einzelne höhere Berufe angeführt, für die wertvolle Angaben über die erforderliche Sinnestüchtigkeit und ausschließende Merkmale gemacht werden. So heißt es z. B. für den Zahnarzt: «die erforderliche Sehschärfe beträgt zwei Drittel auf jedem Auge, der Beruf kann noch von mittelgradig Schwerhörigen ausgeübt werden; ausschließende Defekte sind: höhere Kurzsichtigkeit, hydrorrhoea nasalis, Septumperforation, Ozaena, Foetor ex ore, Bronchiektasie, Plattfuß.

Die ausführlichsten Berufsbilder für Akademiker aber verdanken wir dem Landesarbeitsamt Sachsen-Anhalt, das in seinem großzügig angelegten Handbuch der Berufe den 2. Teil: Akademische Berufe durch das Akademische Auskunftsamt in Leipzig und unter Beihilfe einer großen Anzahl wissenschaftlicher Mitarbeiter hat ausarbeiten lassen. 90 verschiedene höhere Berufe werden hier unter den 3 Gruppen: Arbeit am Menschen, (Seelsorgerberufe, Lehrberufe, Bildungsberufe, Berufe der Gesundheitspflege), Arbeit an dem geordneten Zusammenleben der Menschen (Rechts- und Staatsberufe, Volkswirtschaftsberufe, Kaufmannsberufe), Arbeit am Stoff (Naturwissenschaftliche und Technische Berufe) mit sehr vollständigen Angaben behandelt. In jeder einzelnen Monographie findet die Gliederung nach folgendem Schema statt: Entwicklung und Bedeutung des Berufes, Arbeitsaufgabe, Berufsfahren, körperliche und seelische Anforderungen, Schulbildung, Ausbildungszwang, Fortbildung, Kosten, Arbeitsbedingungen, Berufswege, Arbeitsmarkt, Organisationen, Behörden für Auskunfterteilung, Literatur. Alle Angaben beziehen sich auf das Erscheinungsjahr 1927, aber die Aenderungen in Studiengang und Prüfungsordnung, die in der Folge eintreten, können leicht mit Hilfe der regelmäßig erscheinenden « Berufskundlichen Nachrichten » hinzugefügt werden.

Für die psychologische Berufsberatung sind die Angaben über körperliche und seelische Erfordernisse besonders wichtig. Auch hierin

liefert das Handbuch vorzügliche Fingerzeige. Beispielshalber seien für den Beruf des Lehrers an höheren Schulen die besonders förderlichen und die ausschließenden oder hindernden Eigenschaften **angeführt**. Nach längerer Zusammenstellung der erforderlichen **Fähigkeiten** werden als besonders fördernd hervorgehoben:

« Wohlklingende laute Stimme, im **ganzen** deutliches, dialektfreies Sprechvermögen; Fähigkeit plastischen sprachlichen Ausdrucks; zeichnerisches Vermögen ist für die meisten Unterrichtsfächer zur Veranschaulichung von hohem Werte. Praktische Einstellung und Befähigung zur Werkarbeit. Körperliche Gewandheit (Turnen und Sport); Organisatorisches Geschick. Heiterer Sinn; Weites und schnell bereites Gedächtnis, auch für Jugenderinnerungen. Interesse für hygienische Dinge (Schulhygiene).» Als ausschließend oder hindernd werden angeführt: « Mittel- und hochgradige Schwerhörigkeit, starke Sehstörungen, Sprachfehler, Tuberkulose, Epilepsie, Hysterie, Nervenschwäche, (Neurasthenie), Reizbarkeit (nervöse Ungeduld, leichte Erregbarkeit), Unbeherrschtheit und Zügellosigkeit, anethische Veranlagung schließen von vornherein von diesem Beruf aus. Bequemes Sichgehenlassen untergräbt ebenso die für den Erfolg notwendige Achtung vor dem Lehrer wie Laune und Sprunghaftigkeit. Rein theoretische Einstellung, unsichere Weltfremdheit und Spießbürgerlichkeit machen ebenso ungeeignet wie Stutzertum und außerberufliche Geschäftstüchtigkeit. Ansätze abnormen Sexualfühlens müssen sehr energisch sublimiert sein, um nicht ausschließend zu wirken, ausgesprochene Fälle dieser Art machen den Lehrer gänzlich ungeeignet. Ebenso schließt Anlage zu ausgesprochenen, chronisch oder intermittierend verlaufenden Geistesstörungen aus. Sichtbare körperliche Gebrechen sind störend, überhaupt äußere Verunstaltungen hinderlich. Die Notwendigkeit von Darstellereigenschaften schließt jede Persönlichkeit vom Lehrberuf aus, welche Fehler und Gebrechen hat, an denen die allzeit spottlustige, die grausam-spottlustige Jugend Anstoß nehmen könnte, wenn nicht diese Fehler durch überragende wertvolle Eigenschaften ausgeglichen werden. Störend wirken alle Wesenseigentümlichkeiten, durch die der Lehrer dem Schüler auffällt. Unternormales Gedächtnis des Lehrers hat für den Schulbetrieb zur Folge, daß dem Unterricht wie der Erziehung die nötige Stetigkeit fehlt».

Wenn auch nicht jede einzelne der genannten Eigenschaften positiv oder negativ entscheidend sein kann, so dürfte doch eine gewisse Häu-

fung von ausschließenden Momenten genügend sein, um von dem Berufe abzuraten. Und sowohl für den Kandidaten selbst wie für den einsichtigen Berufsberater ermöglicht eine solche Monographie eine klare Gegenüberstellung des zum Beruf Erforderlichen und der positiv gegebenen Anlagen, und so kann ein zuverlässigeres Urteil bei der Berufswahl erzielt werden.

Aber über diese mehr erfahrungsmäßige Berufsberatung hinaus sucht die Psychotechnik heute auch die spezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten der höheren Berufe in exaktere Formeln zu fassen und durch geeignete Testprüfungen die entsprechenden Anlagen beim Kandidaten festzustellen.

Einen positiven Beitrag zu dieser Richtung bietet Erwin Bramesfeld in seinem Entwurf einer psychologischen Berufskunde und eines psychotechnischen Ausleseverfahrens für Ingenieur-Berufs-Anwärter. Nach einer gründlichen Analyse über die physischen, die sinnes-physiologischen und die psychischen Eigenschaften, die eine Voraussetzung für die erfolgreiche Ausübung des Berufes bilden, prüft er die Gesundheit und Sinnestüchtigkeit, die Geschicklichkeit der Hand, die Feinarbeitsfähigkeit, die Reaktionszeit, die Aufmerksamkeit, die Merkfähigkeit, das mechanische Gedächtnis, den Vorstellungstypus, die Beobachtungsfähigkeit, das räumliche Vorstellungsvermögen, das sachlich-logische Denken, die psychologische Einfühlungsfähigkeit, die Ausdrucksfähigkeit, das intellektuelle Gesamtbild, die Beschaffenheit der Gefühls- und der Willenstendenzen. Diese Prüfungen erfolgen zum Teil nach schon bekannten psychologischen Methoden, zum Teil mit Verfahren, die zweckmäßig und originell für die besonderen Ziele ersonnen worden sind.

Natürlich bietet ein derartiger, abgeschlossener Versuch, bei der Neuheit des bearbeiteten Feldes, der Kritik mehr als eine Handhabe, aber es genügt, die festgestellten Mängel durch bessere Verfahren zu ersetzen, um dem angestrebten Ziel immer näher zu kommen und am Ende eine durchaus befriedigende Lösung zu erreichen.

Eine noch innigere Verbindung zwischen Praxis und Theorie weisen die Eignungsprüfungen für Mediziner auf, die Marbe in Würzburg vorgenommen hat und über die er auf dem 4. internationalen Kongreß für Psychotechnik in Paris berichtete. Nach der Analyse des Berufes, die im Verein mit Fachleuten vorgenommen wurde, sind folgende Fähigkeiten für den Chirurgen erfordert: Anschauliches Gedächtnis

und Denkvermögen, Farbensinn, verteilte Aufmerksamkeit, Schlagfertigkeit, Vorsicht, Sorgfalt, Handgeschicklichkeit, ruhige Hand, feiner Tast- und Drucksinn, rasches persönliches Tempo. Für den Zahnarzt sind anschauliches Gedächtnis und Denkvermögen, Verteilung der Aufmerksamkeit und Schlagfertigkeit nicht so wichtig, aber die anderen Eigenschaften kann auch er nicht entbehren.

Marbe gibt für alle diese Fähigkeiten eigene Prüfverfahren an. Zur Kontrolle seiner Methode ließ er sich vom Direktor des Zahnärztlichen Instituts 21 Studierende der Zahnheilkunde angeben, die nach ihren praktischen Leistungen in Rangreihen geordnet waren. Marbe ließ sie eine Drahtbiegeprobe, einen Sortierungsversuch mit Erbsen, eine Prüfung im Aufreihen von Perlen und eine Thermometerprüfung vornehmen, und auf Grund dieser 4 Proben machte er eine neue Klassierung der Kandidaten. Es ergab sich nun eine sehr große Uebereinstimmung zwischen den beiden Rangreihen, die unabhängig von einander aufgestellt worden waren, so daß der Kontrollversuch wirklich die Brauchbarkeit der Methode erwiesen hat.

Hier liegt sozial-pädagogisches Neuland vor, und die Beratung für die höheren Berufe kann auf diesem Wege eine Sicherheit gewinnen, die eine glückliche Ergänzung für die mehr unsystematische Beobachtung bildet.

Aber auch schon mit den bisherigen empirischen Methoden hat die akademische Berufsberatung vielversprechende praktische Anfänge gemacht.

Die amtliche akademische Auskunftsstelle in Berlin, die im Jahre 1904 nach dem Muster des Pariser Bureau de renseignements an der Sorbonne gegründet wurde, befaßt sich nicht nur mit Auskünften, die über Unterrichtsfragen erteilt werden, sondern sie stellt ihre reich dokumentierte Sammlung von Studienplänen, Prüfungsordnungen, Aussicht im Beruf auch systematisch in den Dienst der Berufsberatung. Der Studierende, der noch unentschieden ist, oder der Abiturient kann sich hier alle Unterlagen verschaffen, die für seine Berufswahl von Wichtigkeit sind, und das Amt greift auf Wunsch selbst in die Beratung ein. Eine rege Tätigkeit entfaltet die akademische Auskunftsstelle in Leipzig, die nach denselben Grundsätzen eingerichtet ist. Akademische Berufsämter gibt es ferner in Frankfurt a. M., Bonn, Göttingen, Cöln, Tübingen und in den meisten Berufsämtern, deren Sitz sich in einer Universitätsstadt befindet.

In Oesterreich ist es besonders das Steirische Berufsberatungsamt in Graz, das sich planmäßig mit der Beratung für die akademischen Berufe befaßt. Als Grundlage dafür wird ein von Professor Mally ausgearbeiteter Fragebogen benutzt. In allen obersten Klassen von sieben höheren Schulen wurden berufskundliche Vorträge über die Berufe der Mediziner, der Juristen, der Ingenieure und der Professoren gehalten. Im Anschluß daran erfolgte die Berufsberatung durch einen Vertrauensmann aus dem Lehrerkollegium, dessen segensreiche Tätigkeit schon aus dem Umstand erhellt, daß 35% der Abiturienten noch unentschieden waren über den zu ergreifenden Beruf.

Unter den zahlreichen Berufsberatungsämtern der Schweiz ist es besonders dasjenige von Basel, das auch die akademischen Berufe in den Rahmen seiner Tätigkeit eingeschlossen hat. Dr. Henneberger, der Leiter des Amtes berichtet darüber in der Festschrift zur Feier des 25jährigen Bestandes des Schweizerischen Verbandes für Berufsberatung und Jugendfürsorge: « Längst ist auch in den akademischen Kreisen die Notwendigkeit einer planmäßigen Berufsberatung erkannt worden. Es gibt heute wohl keine einzige höhere Mittelschule mehr, welche nicht in dieser oder jener Form dem ernstesten Problem gerecht zu werden versucht. Auch der Verein Schweizerischer Gymnasiallehrer befaßt sich seit einigen Jahren mit diesem Thema, dem er die Tagung in Engelberg im Oktober 1926 gewidmet hat und das an einer der nächsten Tagungen weiter studiert werden soll. Eine definitive und ausgebaut Lösung besitzt unseres Wissens erst Basel. Gewöhnlich übernimmt der Rektor oder ein Lehrer die Aufgaben der Berufsberatung. Ueberall ist heute die Verbindung mit den amtlichen und privaten Berufsberatungsstellen und mit den Beratungsstellen der Universität hergestellt, der akademische Berufsberater arbeitet in ständiger Verbindung mit den Eltern, der beratende Lehrer und Rektor auch, jener aber gleichzeitig in enger Fühlung mit den Berufskreisen, diese gewöhnlich ohne eine solche Fühlung. »

So wird allenthalben der Berufsberatung auch für die Abiturienten der höheren Schule eine verstärkte Beachtung geschenkt. Es fragt sich, was wir in unserm Lande tun können, um der Bewegung zu folgen und den führenden Unterrichtssystemen des Auslandes gegenüber nicht im Rückstand zu bleiben.

Für die Zulassung zu unseren höheren Studienanstalten wäre vor allem die Frage zu studieren, ob die gebräuchlichen Kenntnisprüfun-

gen nicht durch Prüfungsmethoden zu ergänzen wären, die über die eigentliche Intelligenz, d. h. über die Fähigkeit, das Gelernte und das Gewußte unter veränderten Bedingungen sinnvoll zu verwerten. Tests dafür, die ihre Probe bestanden haben, gibt es in Hülle und Fülle. Auch die Förderung und der Aufstieg der Begabten ließe sich im Rahmen eines derartigen Prüfungssystems rationeller durchführen.

Was nun die eigentliche Berufsberatung unserer Abiturienten angeht, so ließe sich gewiß zunächst, mit einigem guten Willen, eine Zentralstelle schaffen, die alle wichtigen Angaben über Studien und Berufsbedingungen systematisch zu sammeln und beständig zu ergänzen hätte, um den Eltern und Schülern zuverlässige Angaben über Studienkosten, Lehrprogramme, Universitäten und Berufsaussichten zur Verfügung stellen zu können. Es wäre in Erwägung zu ziehen, ob nach schweizerischem Muster systematische Vorträge in den oberen Klassen zu halten wären, um über die Erfordernisse der verschiedenen Berufe aufzuklären. Schwieriger wird es schon sein, Ratsuchenden Aufschluß darüber zu geben, auf welchen Beruf ihre persönlichen Fähigkeiten in erster Linie hinweisen. Es gehört dazu eine Kenntnis des Schülers und eine Einsicht in die Erfordernisse des Berufes, die nur unter besonders günstigen Umständen anzutreffen ist. Einstweilen kommt die Frage psychotechnischer Prüfungen nicht in Betracht, weil die Resultate der Versuche im Auslande noch nicht sicher genug sind, um eine erfolgreiche Verwendung zu garantieren. Aber eine Verbindung mit dem städtischen Berufsberatungsamt böte die Möglichkeit, die meisten der aufgeworfenen Fragen ohne große Schwierigkeit zu lösen, die anderen Aufgaben müßten dem Unterricht in den höheren Klassen vorbehalten bleiben. Jedenfalls ist die Zeit gekommen, wo wir im Ernst an eine systematische Beratung für die höheren Berufe denken müssen.

N. Braunshausen.

Les cours de biologie dans nos gymnases.

Les cours d'histoire naturelle en VII^e, VI^e et V^e, ainsi que ceux de II^e et I^e sont souvent nommés cours de biologie, par opposition à ceux de IV^e et III^e connus sous le nom de cours d'anatomie comparée animale, l'anatomie humaine étant comparée à celle des animaux, et de cours d'anatomie comparée végétale, les principaux groupes végétaux étant comparés entre eux par rapport à leur structure anatomique.

Depuis le commencement du XX^e siècle, donc à partir de 1900 à peu-près, le terme de biologie est devenu l'enseigne officielle des études de sciences naturelles dans nos établissements d'enseignement secondaire. Avant cette époque l'étude des sciences naturelles comprenait la description morphologique et anatomique, ainsi que la classification des organismes. Au programme d'études de nos gymnases figuraient jusqu'en 1908, comme cours d'histoire naturelle uniquement le cours de zoologie en IV^e et celui de botanique en III^e, chacun avec deux leçons hebdomadaires. Le cours de zoologie comprenait l'étude de l'homme, la classification des animaux avec description des vertébrés, annelés, mollusques et zoophytes. Le cours de botanique comprenait l'étude des organes élémentaires des plantes et leurs fonctions, la classification des végétaux; en outre les notions de géologie.

La guerre à outrance fut donc déclarée à tout enseignement laissant encore porte ouverte à la systématique qui était condamnée à être mise au rancart. Les caractères morphologiques ne devaient être appréciés pour autant qu'ils servaient la biologie. On se plaisait à relever exclusivement l'importance des faits et des phénomènes biologiques, à vulgariser les idées et les théories biologiques. Or, ces idées ne donnent satisfaction, surtout à la jeunesse, que si elles s'appuient sur les faits positifs morphologiques et anatomiques, qui à leur tour constituent la base de la systématique. On ne saurait dire si Wasmann ou Escherich ou d'autres, pour être des autorités en matière biologique, sont moins forts comme systématiciens. N'est-il pas indispensable — vérité de Monsieur La Pallice — que pour être à même de reconnaître et de discuter l'influence d'un agent extérieur sur un organisme quelconque, l'on connaisse à fond d'abord l'organisme en question lui-même au point de vue morphologique et anatomique? Aussi des voix autorisées réclament-elles aujourd'hui la part plus grande qu'il faut donner de nouveau à la morphologie dans l'enseignement de la zoologie et de la botanique.

Quoiqu'il en soit, vint en 1908 la loi du 21 avril concernant la réforme de l'enseignement gymnasial qui est encore actuellement en vigueur et dont le règlement d'exécution, après la réduction qui a été faite aux horaires des gymnases par l'Instruction ministérielle du 2 mars 1923, prévoit un cours d'histoire naturelle d'une heure par semaine pour toutes les classes de la VII^e jusqu'en I^{re} inclusivement.

Le programme des cours d'histoire naturelle dans les classes infé-

rieures VII^e, VI^e et V^e, comprend l'étude d'un certain nombre d'animaux et de végétaux, étude faite au point de vue biologique.

Celui de la IV^e ne renferme plus que l'étude sommaire morphologique, anatomique et physiologique du corps humain et un vestige d'anatomie comparée animale; celui de la III^e comprend l'étude sommaire des végétaux avec un peu d'anatomie comparée.

En II^e et I^{re}, le programme des sciences naturelles porte l'enseignement de « cours de biologie » et comprend: en II^e: les organismes unicellulaires; évolution vers les organismes pluricellulaires; développement embryonnaire des organismes pluricellulaires. Caractères généraux de la matière vivante. Caryocinèse; fécondation; transmission héréditaire; les rapports des plantes avec le milieu physico-chimique (chaleur, lumière, sol, air, eau); les rapports des animaux avec le milieu physico-chimique, et enfin la géologie du Grand-Duché de Luxembourg.

En I^{re}: les organismes dans leurs relations mutuelles (nutrition, parasitisme, moyens de protection et de défense, reproduction et protection de la progéniture, associations); théories de la descendance; préhistoire du genre humain.

Dans les classes inférieures le cours est donné d'après le manuel allemand de Schmeil; en IV^e et III^e d'après le manuel français de Coupin; en II^e et I^{re} d'après le manuel allemand de Kraepelin.

Mais qu'est-ce donc la biologie? Le terme de biologie est une expression vague qui demande à être précisée. Par son étymologie, le terme de biologie désigne l'étude de la vie, donc l'étude des êtres vivants, animaux et végétaux. C'est en somme la zoologie et la botanique. Voilà sa portée primitive et comme tel il a été introduit dans le langage scientifique en 1802 par Treviranus et employé par Huxley, Spencer, Haeckel, Driesch, Tschulok et beaucoup d'autres savants.

Mais la biologie comme étude des animaux et végétaux, n'est qu'une partie de l'histoire naturelle ou des sciences naturelles, c'est à dire de l'étude ou des connaissances de tout ce qui est et de tout ce qui se passe autour de nous à l'exception de ce qui est fait par la main de l'homme. Le terme d'histoire naturelle dans ce vieux, mais vrai sens primitif, inclut donc la zoologie, la botanique, la minéralogie, la géologie, la physique et la chimie. C'est dans ce vieux sens, très étendu et général, que l'histoire naturelle ou les sciences naturelles font l'objet de nos examens supérieurs dont l'institution date, pour l'ordre des sciences

naturelles, de l'ordonnance r. g.-d. du 20 novembre 1857, ordonnance portant modification des lois relatives à l'instruction publique. En effet ces examens comprennent dans leur programme toutes les matières précitées, la géologie figurant alors sous le nom de géographie physique, point de départ et première jeunesse de la géologie d'aujourd'hui.

Au courant des années, à la suite du développement de l'une et de l'autre branche des sciences naturelles, le terme d'histoire naturelle a acquis un sens plus étroit et est devenu synonyme de biologie comme l'entendait Huxley. L'histoire naturelle ne comprend plus aujourd'hui que l'histoire des animaux et des végétaux, que la zoologie et la botanique, comme le montre en France la désignation du cours ou de l'examen du P. C. N., signifiant Physique, Chimie, Naturelle (à sous-entendre histoire naturelle, c'est-à-dire zoologie et botanique).

Alors que le terme d'histoire naturelle subit une restriction dans son sens et dans sa portée, qui l'assimile finalement avec celui de biologie, le terme de biologie à son tour se différencie. En France la biologie qui était la science des êtres vivants, animaux et végétaux, est devenue la science qui a pour but la recherche de ce qu'il y a de général ou de commun à tous les êtres vivants; elle est devenue « l'étude des caractères et des phénomènes vitaux » indépendamment des différences spécifiques et individuelles ». Ce n'est autre chose que la physiologie comprenant l'étude des fonctions de nutrition, de respiration, de reproduction et d'autres. Elle se divise naturellement en biologie animale et végétale. Ainsi Noël Bernard expose les « Principes de biologie végétale » et montre dans son livre le principe du déterminisme dans la physiologie cellulaire, les conditions physiques de la nutrition, le métabolisme nutritif, l'alimentation en carbone, les aliments azotés et l'action des agents extérieurs sur la cellule, et cherche à établir dans le chapitre de la coordination, le rapprochement des différents grands groupes végétaux.

Tandis qu'en France, le terme de biologie est en général employé comme synonyme de physiologie, il prend en Allemagne un tout autre sens. Par opposition à la biologie ou physiologie qui est pour le Français l'étude des fonctions internes communes à tous les individus, la biologie désigne, aux yeux de l'Allemand, l'étude des fonctions externes communes aux individus. Ces fonctions externes ne sont autre chose que les relations des êtres vivants entre eux et avec le milieu ambiant; elles représentent le comportement d'un être vivant vis-à-vis de ses sem-

blables ou d'autres êtres vivants ou vis-à-vis des agents physiques et chimiques tels que chaleur, lumière, sol, air, eau. Dans le sens allemand, le terme de biologie signifie donc l'étude des phénomènes d'adaptation des êtres vivants aux conditions du milieu. Ces conditions se maintenant pendant un certain temps assez long, finissent par faire naître chez ces êtres certaines habitudes ou des moeurs qui peuvent caractériser le mode de vie des êtres en question. Faire voir ou décrire alors, à la façon de Schmeil dans son manuel, un être tel le chat, en montrant la manière dont il se comporte et les dispositifs qu'il met en usage vis-à-vis du milieu dans lequel il vit, pour y découvrir la proie, pour s'en rapprocher, la saisir et la manger, c'est décrire le chat au point de vue biologique.

Le Français ne se plaît guère à changer le vrai sens du mot de biologie, qui lui signifie la vie et les caractères par lesquels la vie se manifeste; la biologie reste pour lui la science de la vie ou des êtres vivants. Il reconnaît parfaitement le fait que les moeurs et les habitudes donnent souvent aux hommes comme aux animaux et aux végétaux certains caractères très distinctifs, très intéressants, mais il envisage surtout le fait que ces moeurs n'arrivent nullement à changer les caractères vitaux internes de ces organismes. Quel que soit le cachet que leur imprime la situation géographique, le climat, la configuration et la constitution du sol, la répartition des fleuves, les richesses naturelles du sol et d'autres facteurs ambiants, la nature physiologique, donc la biologie, les fonctions vitales internes restent les mêmes et invariables, qu'il s'agisse de l'Anglais, du Français ou de l'Allemand.

Le Français admet donc encore le sens plus restreint de physiologie à attribuer au terme de biologie. Mais, s'il s'agit de caractériser l'étude des organismes individuels qui dans leurs réactions avec les agents du milieu extérieur revêtent souvent des caractères secondaires et superficiels, couvrant et cachant plus ou moins les caractères essentiellement vitaux, il préfère trouver une autre expression. C'est sous le nom d'éthologie, science des moeurs et habitudes, qu'en France on étudie les phénomènes de la biologie allemande qui par son nom donne lieu à une confusion regrettable des notions. Aussi le zoologue allemand Fr. Dahl propose-t-il de remplacer le terme allemand de biologie par le terme d'éthologie.

E. Haeckel a cru devoir créer le nom d'oekologie pour désigner l'étude des influences du milieu chez tous les êtres vivants qui se trou-

vent réunis, comme dans une même maison, dans un même milieu délimité tel que le désert, l'étang, la forêt, la prairie. Cette expression a été admise par beaucoup de zoologues allemands, même par des botanistes comme R. v. Wettstein pour le règne végétal; mais parce qu'elle leur paraît trop restrictive pour ce qu'elle devrait désigner, la plupart des auteurs allemands ne l'emploient guère.

Alors au milieu de la confusion générale apparaît en Angleterre et dans l'Amérique du Nord le nom de bionomie qui désigne l'étude des lois qui s'imposent aux êtres vivants par les agents extérieurs, et qui comprenant la biologie proprement dite des Allemands, l'oekologie de Haeckel et l'éthologie des Français, se substituerait à ces trois noms à la fois tout en les réservant pour en doter les parties constitutives de la science bionomique.

Félix Heurtz,

Professeur au Gymnase de Luxembourg.

Ueber Sinnhaftigkeit im deutschen Aufsatz.

Nicht wenig ist es, was sich die Schule vom deutschen Aufsatz erwartet. Er soll dem Mann der Wissenschaft wie dem des praktischen Lebens, dem Kaufmann und Ingenieur, dem Verwaltungsbeamten und Arzt, dem Parlamentarier, dem Prediger, dem Advokaten und Lehrer, kurz allen, die in ihrer Tätigkeit auf das geschriebene oder gesprochene Wort angewiesen sind, das Mittel an die Hand geben, Tatsächliches zu schildern, Vorgänge in ihrem Nacheinander sich abspielen zu lassen, Probleme zu erfassen, einen Satz zu zergliedern, nach Ursache und Wirkung zu zerlegen, zu beweisen, zu überzeugen.

Das kann die Sprache nur, wenn sie klar, sachlich und von einer unzweideutigen Bestimmtheit ist; wenn sie sich in Menschen und Dinge einfühlt; wenn sie wahrhaftig, zielsicher und voll persönlicher Wärme ist; ganz besonders aber, wenn sie plastisch, bildhaft, sinnhaft ist.

Von dieser Sinnhaftigkeit möchte ich hier reden.

Ich kann keinen andern zwingen, von mir Gesehenes, Erlebtes, Erhofftes sich zu eigen zu machen, es in sich selbst neu zu gebären, weiter erklingen und fruchtbar sich auswirken zu lassen, wenn er nicht klar, wie mit meinen eigenen Augen sieht, was ich sehe, was ich will.

Der Leser ist gleichgültig, oft widerspenstig, ich muß einen Kampf mit ihm führen; dieser Kampf ist von vornherein verloren, wenn ich verschwommen, dunkel, in allgemeinen, abstrakten Ausdrücken schreibe, wenn es mir nicht gelingt, die Sinnenwelt nach Umriß, Farbe, Ton, Bewegung einzufangen und auch das Unsichtbare, die Welt des Geistes, sinnlich wahrnehmbar zu machen.

Es ist nun einmal so: der Mensch ist ein Sinnenwesen, und was bei ihm nicht durch die Pforte der Sinne eingeht, kauert blaß und fröstelnd im Vorhof der Seele, es bleibt schattenhaft, zeugt nicht weiter, stirbt bald ab. Quod non prius fuerit in sensu, non erit in intellectu.

Die Sprache hat sich durch die realistische Tendenz des 19. Jahrhunderts ganz mit Wirklichkeit gesättigt, sie ist seit Goethes Tode viel nüancenreicher, viel farbenbunter, auch viel geschmeidiger geworden. Es war, wenn ich nicht irre, K. Lamprecht, der an drei Gedichten über ein und dasselbe Motiv, eine Nachtschilderung nachgewiesen hat, wie wir seit dem 18. Jahrhundert über Claudius bis zu Dehmel der Wirklichkeit immer näher gekommen sind, wie sie uns immer mehr Feinheiten enthüllt, wie die Sprache immer fähiger wird, auch verschwindend Zartes in Worte zu kleiden. Aber wir nützen diesen Reichtum nicht aus, wir schreiben viel zu kalt, zu unsichtig, zu dunstig und blutarm, wir haben zuviel Buchwissen und zu wenig Wirklichkeitssinn. Wir machen Umwege, wir gehen aus vom Begriff und vom Wort, nicht von der Anschauung, vom Ding selbst.

Daher denn die nicht verstummenden Klagen über verblaßte, lebensfremde Sprache, über das, was man nennt Verwaltungs-, Zeitungs-, Lehrer-, Predigerdeutsch.

Weshalb verfallen oft inhaltlich wertvolle Werke nach sehr kurzer Zeit der Vergessenheit? Was macht andererseits die unvergängliche Jugendlichkeit Homers, der Bibel, des Nibelungenliedes, Goethes aus? Was haftet, wenn ich ein Buch aus der Hand gelegt, ja nach Jahren noch, in meinem Gedächtnis? Gedankentiefe, Pathos, straffe Folgerichtigkeit in allen Ehren, aber wenn es dem Dichter nicht gelingt, sein Erlebnis in meine Seele zu verpflanzen, dann ist jede Anwartschaft auf Dauer hin.

Wie unverlierbar prägen sich Szenen ein wie diese: Odysseus steht als Bettler vor dem Palast seiner Väter. Drinnen schwelgen die Freier, macht man ihm das Recht streitig, die Hand um ein Almosen hinzuhalten. Nicht Sohn, nicht Gattin haben ihn erkannt, nur sein verlauster,

triefäugiger, todkranker Hund schleppt sich schweifwedelnd vor seine Füße. — Hektor beklagt das Schicksal Andromaches nach seinem Tode: die erzsüchtigen Achäer führen sie, die Weinende und sich Sträubende fort; als Sklavin trägt sie in fremdem Lande den Wasserkrug auf wunden Schultern und rings um die Tränenbenetzte wird manch einer sagen: Hektors Weib war diese, des tapfersten Helden im Volke der rossebezähmenden Troer. — Und wie unauslöschlich prägt sich uns, wieder durch diese Anschaulichkeit, Hagens Unmenschlichkeit ein und seine grimme Entschlossenheit: Er läßt des heimtückisch gemordeten Siegfried Leiche vor die Kemetate Kriemhildens legen. Als Kriemhild nur den jüngsten Bruder küßt, bindet er schweigend den Helmiemen fester. Da Kriemhilde sich ihm nähert, erhebt er sich nicht, wie es die höfische Sitte erheischt, sondern voll herausfordernden Hohnes legt er Balmung, Siegfrieds Schwert, bloß über seine Kniee. — In diesen großen Szenen der Weltliteratur platzt, möchte man sagen, fast jedes Wort vor Lebensintensität. Das wird uns noch klarer, wenn wir sehen, wie Theaterregisseur und Schauspieler darum ringen, einer solchen dichterischen Vision zum Leben zu verhelfen, aus ihr den Anschaulichkeitsgehalt herauszuschöpfen. Man lese z. B. nach, was Bulthaupt über die Szene sagt: Homburg vor der Kurfürstin. Wie aufschlußreich in diesem Sinn sind auch die Manuskriptseiten, die die «Literatur» regelmäßig veröffentlicht oder die Gegenüberstellung der ersten, zweiten und oft dritten Fassung einer dichterischen Szene. Unverkennbar beweisen sie das Streben nach immer nachdrücklicherer und eindringlicherer Versinnlichung des im Geiste Geschauten. Ed. Engel glaubt, daß Goethe seine noch immer ansteigende Wertschätzung hauptsächlich seiner unerhört plastischen, sinnfälligen Darstellungsweise verdanke. Und wie unvergeßlich prägen sich uns Lessings Vergleiche ein: Das Pumpwerk veranschaulicht sein dichterisches Schaffen, die Mühle seine kritische Tätigkeit. Schopenhauer redet einmal von den Drauflosschreibern. Er hätte sagen können: Sie machen keinen Plan, denken keinen Stoff durch, überlassen die Entwicklung dem Zufall. Und das so Gesagte wäre klar und deutlich gewesen. Er aber sagt so: Wenige bauen, wie ein Architekt baut... vielmehr die meisten nur so, wie man Domino spielt... sie schreiben, wie Korallenpolypen bauen... Periode fügt sich an Periode, und es geht, wie Gott will. (Welcher Satz, der erste oder der zweite, überzeugt mehr? Und weshalb?) — Vor 3 Wochen wurde in einer einheimischen Zeitung der Gedanke geäußert,

daß auch Luxemburg eine derbe, ironische, unsentimentale Poesie habe. Das war so ausgedrückt: Herr Grimmberger, Sie unterschätzen die Seele Ihres Volkes. Auch in ihr sind Saiten gespannt, die in brutaler Selbstironie erklingen, in deren Tönen sich eine Lyrik Luft macht, die die Decken herunterstrampelt, weil es ihr darunter zu dumpf und heiß wird, die sich die ranzige Pomade der Sentimentalität von der Haut wäscht und nach kohlensäurehaltigen Bädern und Tränken gelüftet.

Man mag einwenden, daß solche realistische fürs Auge berechnete Darstellungsweise leicht verflachen, zu einem bloßen Abklatsch der Wirklichkeit werden könne. Und gerade die letzte literarische Entwicklungsetappe bevorzuge statt des Diesseitigen und Materiellen, des räumlich und zeitlich Gebundenen das rein Geistige, das Unbegrenzte, das hinter den Dingen Liegende. Aber der integrale Expressionismus hat sich überlebt, der Schrei, das Pathos, die Ekstase, das Masslose, die Unendlichkeitssehnsucht ermüden bald. Der Expressionismus hat sein Werk vollbracht. Er hat der Sprachkunst mehr Tiefe, mehr Gehalt gegeben, er hat Phantasie und Gefühl wieder in ihre Rechte eingesetzt, er hat die Nichtigkeit des Schilderns um des Schilderns willen erwiesen und uns bewahrt vor der bloß photographischen Wiedergabe der Wirklichkeit, er hat der Dichtung wieder einen neuen starken Atem eingehaucht, und das alles war gut. Heute, nach den weit ausladenden Pendelschwingungen, begegnen sich Impressionismus und Expressionismus in mächtiger, fruchtbarer Synthese, und Dichter, die vielleicht ihre beste Kraft aus dem Expressionismus gezogen haben, ich nenne etwa Scholz, A. Neumann, Werfel, schildern doch auch das Uebersinnliche mit einer augenhaften, wirklichkeitsträchtigen Genauigkeit, die den Vergleich mit den Naturalisten reinsten Wassers nicht zu scheuen braucht. Denn unweigerlich und trotz allem revolutionären Erneuerungsdrang besinnt sich die Kunst immer wieder auf ihre Lebensnotwendigkeiten. Es ergeht ihr wie Antäus. Solange sie die Mutter Erde berührt, bleibt sie jugendstark und unbesieglich; in der dünnen Luft der Abstraktion geht ihr bald der Atem aus.

Ist diese Anschaulichkeit des Stils erlernbar?

Ich glaube, daß die Schule vieles tun kann, in ihren Zöglingen den Geschmack und das Verständnis dafür zu wecken.

Hören wir über die Frage einige Meister des Stils.

Alfred Döblin, dessen Prosa wahrscheinlich mehr als die irgend eines andern auf die nächsten zwanzig Jahre einwirken wird, (man lese

einmal die Scheiterhaufenszene in seinem Wallenstein; welche unerhörte, gedrängteste Fülle von Konkretem — durchflutet allerdings von einem alles mitfortreißenden Ethos!) fordert «Entliteratisierung des Menschen, entschlossene Annäherung an die Realität» (Nebenbei: der Schulaufsatz wird mündlich gelehrt, Niederschreiben findet statt nur spät und gelegentlich, damit nicht Schlagfertigkeit und Konzentration verhindert werden.)

Arnold Zweig: «Schreibenlernen beginnt mit Sehenlernen». «Wirklichkeit geben ist die oberste Pflicht der Schule.» (Wie hoch er den Bogen spannt, erläutert sein Hinweis auf Verdun und die Marne!)

Heinrich Mann: «Man lasse den Schüler beschreiben, was zur Hand ist, ein ausgestopftes Tier oder einen Mitschüler — aber beschreiben ohne Furcht und Schwäche, wie etwas zum ersten Male Entdecktes, das die vollste Wahrheitsliebe erheischt, um vermittelt zu werden».

Ich muß also dem Schüler die unerschütterliche Ueberzeugung beibringen, daß wirklichkeitsgetreue Schilderung eine Sache des Charakters ist, eine Ehrenpflicht, eine Forderung der persönlichen Ehrenhaftigkeit, der Wahrhaftigkeit, der Unerschrockenheit und Mannhaftigkeit.

Er muß sich auch, rein künstlerisch gesprochen, der zweifellosen Ueberlegenheit des bildhaften, der Wirklichkeit genau entsprechenden Ausdrucks über das dämmerig blasse Abstraktum inne werden. Weshalb wirkt «In der Klemme sein» stärker als «In schlimmer Lage sein?» Weshalb lieber sagen: «Um den zusammengepreßten Mund zuckte es krampfhaft», statt: «Er war in starker Erregung?» Sind die Schüler einmal auf solche Unterschiede eingestellt, dann werden sie bald voller Eifer und aus eigenem Antrieb mündliche Vorträge und Musterstücke aus ihrem Lesebuch daraufhin untersuchen.

Der Lehrer hat weitere Anspornungsmittel in der Hand: das (viel zu spärlich verteilte) Lob für jede lebendig und wirkungsvoll wiedergegebene Beobachtung, den Vortrag, der das sinnfällig und leibhaftig Gesehene hervorhebt, die Gebärde, die der noch unentwickelten Vorstellungsfähigkeit des Kindes nachhilft und seinen Sinn für das Charakteristische schärft. (Wer kann mir zeigen, wie Geert Thiesen dem Meere flucht?), auch Proben unsichtigen Ausdrucks, denen ich dann aber den sichtigen folgen lasse. Wertvolle Bundesgenossen in diesem Ringen um die Sinnhaftigkeit sind endlich der Naturwissenschaftler und der Zeichenlehrer der Anstalt. Auch sie wollen ja die Sinne schulen, das

Kind sehen lehren. Der Schüler, der mir das Singen eines Kanarienvogels oder die Unterschiede zwischen Kiefer und Fichte mit Worten deutlich zu machen sucht oder lieber noch mir Vorgänge genau schildert (Fritz zieht an. Holz wird gesägt. Der alte Bauer stopft seine Pfeife.), wird ganz sicher seinen sinnlichen Eindruck klären und vertiefen, wenn er das Gesehene auch zeichnerisch wiedergibt, wenn das Wort durch das Bild kontrolliert wird. Jede solche Bemühung bringt den jungen Menschen einen Schritt weiter in der Ausdrucksfähigkeit, Gestaltungskraft und Beherrschung der Umwelt. Nicht zu reden von der Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit, zu der der so verstandene Aufsatz erzieht. Jakob Wassermann verspricht sich von ihm einen Abscheu vor der Phrase, « der Phrase des Gefühls, des Denkens, des Wortes, diesem verheerenden Gift, der eigentlichen Krankheit des Zeitalters. »

Und Arnold Zweig sagt dasselbe mit andern Worten: « Sehenlernen ist eine ethische Angelegenheit. »

So ordnet sich der Aufsatz schön in das kulturelle Streben der Zeit ein.

D. Kratzenberg.

Literatur: Wer sich für neue Richtungen in Stil- und Aufsatzunterweisung interessiert, findet lebendigste Anregung in Teubners « Deutschkunde. » Dann besonders auch in den Werken W. Schneiders:

Meister des Stils, Verl. Teubner.

Deutsche Kunstprosa. Verl. Quelle u. Meyer.

Kleine deutsche Stilkunde. Ebenda.

Neue Wege der Stilbildung. Verlag Diesterweg.

Deutscher Stil- und Aufsatzunterricht. Ebenda.

Alle weitere Literatur ist angezeigt auf den 2 letzten Seiten des letztgenannten Werkes.

Le pacifisme et l'enseignement de l'histoire.

Dans une conférence faite récemment à Paris, M. Heinrich Mann a parlé de Heine qui, il y a bientôt cent ans, « se faisait Parisien et presque poète français »; il a analysé très finement les rapports entre le retentissement de l'affaire Dreyfus en France et l'émotion éprouvée par le public berlinois lors des premières représentations des drames sociaux de Gerhard Hauptmann. Le grand romancier allemand n'oublie pas

les sentiments suscités naguère dans son pays natal par la Révolution française qu'il compare à la curiosité que ressentent aujourd'hui les moins bolchévistes des Occidentaux pour les nouvelles qui nous viennent de Moscou. Il me semble que M. Mann a donné dans ce discours quelques indications précieuses à tous ceux que préoccupe la question des rapports entre le mouvement pacifiste et les études historiques. Le présent travail ne vise point à faire la critique des manuels d'histoire actuellement en usage ou à élaborer le plan d'une histoire universelle à tendances pacifistes, destinée à la jeunesse scolaire, mais surtout à indiquer quelques points de vue concernant la méthode des études historiques considérées du point de vue pacifiste.

Les exemples cités par l'écrivain allemand nous montrent que cet enseignement doit éviter surtout d'établir des cloisons étanches entre l'évolution des divers Etats européens, même entre celle des divers continents. Wells emploie le terme de « mythologie politique » pour désigner cette tendance à considérer chaque pays comme une entité particulière à l'instar des figures symboliques des peintres et des sculpteurs. Le mouvement général des idées, le retentissement mondial et la portée universelle des grands événements qui ont eu pour théâtre un pays particulier, les différentes bases de l'unité européenne au courant des siècles, voilà des considérations fort intéressantes et bien aptes à corriger les défauts d'un manuel partial ou tenant trop de compte de l'histoire d'un seul Etat. Il existe quelques études très importantes sur les rapports entre la Russie et les pays occidentaux et sur les influences réciproques entre la France et l'Allemagne; désormais la méthode comparative et les considérations sur l'interdépendance culturelle des peuples doivent occuper une large place également dans les manuels scolaires pour former le patriotisme européen, résultant d'une compréhension nette et précise du rôle des divers peuples dans la formation du patrimoine commun, la culture européenne.

Quant à l'étude des guerres, certains pacifistes doués des meilleures intentions du monde me semblent aller trop loin. Pour bien comprendre l'évolution d'un mouvement d'idées, il faut connaître également les difficultés qu'il a dû surmonter; de cette façon l'héroïsme de penseurs généreux et enthousiastes qui, au milieu des pires difficultés, n'ont pas perdu la foi en leur idéal sera mieux compris et apprécié plus justement. Le pacifisme ne doit prêter matière à des déclamations emphatiques et banales; l'élève doit envisager objectivement les résultats obtenus

par les pacifistes malgré les obstacles dont la nature a changé au courant des siècles selon qu'il s'agissait de querelles dynastiques, économiques ou nationales. Un historien patriotique s'efforcera plutôt de démontrer la force vitale de son peuple en insistant sur le relèvement national qui a suivi tel ou tel désastre, telle ou telle époque de décadence, qu'il n'omettra les événements qui ne sont pas à la gloire de son pays. L'étude du mouvement pacifiste impose à l'historien les mêmes qualités d'observation impartiale et objective des événements que n'importe quelle autre question historique. En Occident, aucun auteur de manuel d'histoire ne pourrait négliger la personne et le rôle historique de Mahomet, bien que notre attitude générale à son égard diffère de celle des mahométans; un cours d'histoire où l'on ne mentionnerait point les grands faits militaires donnerait aux élèves une idée complètement fautive du passé.

Il va sans dire que ces indications doivent être très sommaires et ne concerner que la marche générale des événements; les descriptions de batailles, souvent emphatiques et ridicules dans les anciens manuels, doivent être complètement omises, il suffit de caractériser chaque campagne en quelques lignes. Par contre, on insistera surtout sur les conséquences politiques, sociales et morales de ces événements. Le livre d'A. H. Fried: *Handbuch der Friedensbewegung*, donne une vue d'ensemble très intéressante sur « les guerres qui n'eurent pas lieu » pour avoir été évitées par des arbitrages ou des arrangements diplomatiques; à des indications analogues on pourrait ajouter des données sur les grands traités internationaux, sur les institutions sociales, économiques ou philanthropiques de caractère universel. Même l'étude des idées des utopistes politiques (Campanella, Morus etc.) permettrait de faire des parallèles intéressants entre les conceptions politiques et sociales du passé et celles du présent. Naturellement les cours de littératures modernes pourraient collaborer dans ce sens avec le cours d'histoire.

La tâche principale consistera à démontrer que le caractère général de la culture européenne résulte de l'harmonieuse collaboration d'éléments différents; naturellement l'étude de l'évolution de l'idée d'une S. D. N., conçue d'abord par le légiste Pierre Dubois, contemporain de Philippe le Bel montrera fort bien aux élèves les divers aspects de ce problème, tout en les engageant à apprécier à leur juste valeur les résultats obtenus de nos jours. Le pacifisme ne doit pas être présenté comme un mouvement philanthropique et humanitaire mais comme

la base indispensable d'une collaboration sincère et loyale de tous les peuples. Les tendances pacifistes dans l'enseignement de l'histoire n'auront une valeur éducative qu'à condition qu'on tienne compte de ce but.

Alphonse Sprunck.

Kunstgeschichtliche Ausblicke und Anregungen im deutschen Unterricht der Oberklassen unserer mittleren Unterrichtsanstalten.

Daß die Kunstgeschichte im Unterricht und besonders im mittleren Unterricht einen hohen bildenden Wert hat, wird wohl von niemand bezweifelt. Daher das Bestreben aller Unterrichtsverwaltungen, dem kunstgeschichtlichen Unterricht den ihm gebührenden Platz einzuräumen. Auch bei uns hat es bisher nicht an solchen Bestrebungen gefehlt. Leider ist aber noch immer kein greifbares Resultat zu verzeichnen. Denn noch immer weisen die Lehrpläne unserer mittleren Unterrichtsanstalten eine Lücke in dieser Beziehung auf. Daß dies für die ästhetische Ausbildung unserer Jugend und besonders unserer weiblichen Jugend sehr bedauerlich ist, braucht wohl kaum hervorgehoben zu werden. Und doch gibt es kunstgeschichtliches Lehrmaterial, das speziell für den mittleren Unterricht geschaffen wurde. Wir weisen beispielsweise hin auf das kunstgeschichtliche Bilderbuch von Warnecke mit erläuterndem Textbuch (Seemann, Leipzig.), das für einen einjährigen Kursus sehr geeignet wäre. Die Professorenkonferenz des Luxemburger Mädchenlyceums, welche, wie alle Professorenkonferenzen des Landes, vor einiger Zeit über die Einführung eines regelrechten Unterrichts der Kunstgeschichte an unsern mittleren Lehranstalten zu entscheiden hatte, sprach sich dafür aus, daß der kunstgeschichtliche Unterricht in besonders anzusetzenden Lehrstunden an den Unterricht in der Weltgeschichte anzugliedern ist, daß aber auch die Professoren, die mit dem Sprachen- und Literaturunterricht betraut sind, jede passende Gelegenheit benützen sollen, um die Schüler bzw. Schülerinnen mit den hervorragendsten Werken der bildenden Kunst vertraut zu machen.

In diesem Ideengang soll hier darauf hingewiesen werden, wie sich der deutsche Unterricht an der Oberstufe unserer mittleren Lehr-

anstalten für Anregungen auf kunstgeschichtlichem Gebiete eignet. Als Grundlage dient der Lehrplan der Mädchenlyzeen.

« Aus dem Leben eines Taugenichts » (Eichendorff).

Im Anschluß an die Erklärung des literarischen Romantismus:

Einblick in die Malerei des Romantismus.

Cornelius: Die Zerstörung Trojas. Die vier apokalyptischen Reiter.

Preller: Die Sirenen. Odysseelandschaft. (Circe.)

Moritz von Schwind: Der Falkensteiner Ritt. Das Märchen von den sieben Raben. Rast am Waldrand.

Ludwig Richter: Die Ueberfahrt am Schreckenstein. Weihnachten. Rübezahl. Rast unterm Kreuz.

Bendemann: Die trauernden Juden. *Lessing*: Hussitenpredigt.

Rethel: Karls des Großen Einzug in Pavia. Aus dem Hannibalszug. Der Tod als Freund.

Eugène Delacroix: Arabischer Kundschafter. Die Julirevolution 1830.

Veit: Die sieben fetten Jahre. *Overbeck*: Die sieben mageren Jahre. — Leonhard und Guido, die Namen der beiden romantischen Ausreißer, führen auf *Leonardo da Vinci*: Die Verkündigung; das Abendmahl; Monna Lisa.

Guido Reni: Aurora. Clopatra.

Das Madonnenbild, an dem der « Taugenichts » in Rom indirekt mitwirkt, bietet eine Gelegenheit, von dem Madonnenkultus in der italienischen Malerei des 14., 15. und 16. Jahrhunderts zu reden. Hinzuweisen wäre z. B. auf *Fra Angelico*, *Fra Filippo*, *Lippi*: Madonna im Walde. *Raffael*: Madonna del Granduca, Madonna della Seggiola, Madonna Tempi, Madonna Esterhazy, Madonna del Baldacchino, Sixtinische Madonna. *Sassoferrato*: La Vergine Adolorata, *Boticelli*: Madonna von Bambino e Angeli, *Corregio*: Vergine in Adorazione, *Lorenzo da Credi*: La Madonna che adora il divin Figlio, *Andrea del Sarto*: Madonna delle Arpie, *Carlo Dolci*: -La Madonna col Bambino Gesù. Nicht zu vergessen ist *Murillo*, der spanische Madonnenmaler: La Vergine col Figlio, la Purissima.

E. Th. A. Hoffmann. « Meister Martin, der Küfer u. seine Gesellen.

Hinweis auf die Bedeutung Nürnbergs als Kunststadt im 15. und 16. Jahrhundert. Der Sebaldusbrunnen, die Sebaldskirche. Die berühmten Nürnberger Künstler: Der Bildhauer *Adam Krafft*: Die Kreuztra-

gung, die Beweinung Christi. Der Bildgießer *Peter Vischer*: Das **Sebal-**
dugrab. Der Maler *Albrecht Dürer*: Die Reiter der Apokalypse, die Kreu-
 zigung, Marias Besuch bei Elisabeth; Ritter, Tod und Teufel; die Me-
 lancholie, das Allerheiligenbild, das Apostelbild, Selbstporträt, das
 Rosenkranzfest, Bildnis des Hieronymus Holzschuher.

Entwicklung der Bildgießerkunst: Griechische Bronzen: Jüng-
 lingskopf aus Herkulaneum, Dornauszieher, Kopf des Idolino, Ama-
 zonenherme, Kopf eines Knaben mit Siegerbinde, Hermenbüste des
 Doryphores, Kopf des Hypnos, Hermes aus Herkulaneum, Gazelle aus
 Herkulaneum. -- **Römisches Bildguss:** Reiterstandbild des Markus
 Aurelius, die kapitolinische Wölfin, Camillus. -- **Renaissance-Bildguss:**
 Ghiberti: Osttür des Baptisteriums in Florenz. *Donatello*: Relief vom
 Hochaltar in S. Antonio zu Padua. Reiterstandbild des Gattamelata
 zu Padua. *Verocchio*: Standbild des Colleoni. -- **Moderner Bildguss:**
 Stuck; Amazone, Tänzerin. *Zutt*: Römerkopf, Hahn: Tänzerin. Der
Reiter. *Hudler*: Ecce Homo. *Tuaillon*: Amazone. *Von Gosen*: Heine-
 Statuette. *Taschner*: Parzival. Kinderkopf. *Wrba*: Diana auf der Hirsch-
 kuh. *Dittler*: Melusine. *Bosselt*: Hochzeitsplakette. *Elkan*: Bergpredigt.
Bossard: Amazone. *Meunier*: Ausfahrt der Bergleute. Altes Gruben-
 pferd. *Rodin*: Bronzebüste von Jean Paul Laurens. *Gaul*: Laufender
 Strauß. *Kolbe*: Bildnis eines Chinesen. Tänzerin. *Bosselt*: Bildnisplakette.

Ungleiche Kameraden (Hermine Villinger).

(Moderne erzählende Prosa I Velhagen u. Klassing.)

Die alte Höckerin macht « den Eindruck eines niederländischen Bil-
 des ». — Hinweis auf die niederländische Malerei des 17. u. 18. Jahrhun-
 derts. *Adriaen van Ostade*: Bauern in einer Schenke. Bauernstube. *Ter-*
borch: Der Brief. Dame, die sich die Hände wäscht. *Adriaen Brouwer*:
 Soldaten beim Würfelspiel. *Jan Steen*: Die Kranke. *Pieter de Hooch*:
 Holländisches Innenleben. *Jan van der Meer*: Die lesende Frau.

Goethes « Hermann und Dorothea ».

Die Musen in der Kunst: Alexandrinische Plastik: Polyhymnia,
 Thalia, Melpomene. *Raffaël*: Der Parnass. *Giulio Romano*: Danza delle
 Muse. -- Gesang III (Schluß): Einführung in die architektonischen
 und dekorativen Kunststile des 17. und 18. Jahrhunderts: Barock, Rococo,
 Zopfstil (Vor- Empirestil). Belege: Die Peterskirche, S. Susanna in
 Rom. Das Schloß zu Versailles. Arbeitszimmer des Louis XV. Salon
 des Pendules. Großes Kabinett der Marie Antoinette. Das Berliner Zeug-

haus. Hof des Schlosses zu Berlin. Der westliche Pavillon des Zwingers zu Dresden. Die Kolonnade der Hoffassade des Louvre zu Paris. Die große Kaskade im Park des Schlosses zu St. Cloud. Das Belvedere zu Wien. Decke eines Schlafzimmers in der Amalienburg zu Nymphenburg. Schloß Sanssouci in Potsdam. Plastik: Gruppe vom Denkmal des Marschalls von Sachsen (Pigalle). — **Watteau**, der Maler des Rococo: Die französische Komödie. — Gesang IV: «Jenes schreckliche Volk, das wie ein Gewitter daherzieht.» — **Rude**: La Marseillaise, am Arc de Triomphe in Paris. — Gesang V: «Des Kopfes zierliches Eirund». — **Raffael**: Madonna del Granduca. Gesang VIII: «So stand er, starr wie ein Marmorbild, vom ernsten Willen bebändig.» — **Antik griechische Kunstauffassung und Klassizismus in der Kunst**: Griechisch-roemische Architektur: Poseidontempel zu Paestum, Parthenon, Tempel der Athena Nike, Erechtheion, Grabmal der Ameinokleia, Lysikrates-Denkmal, Festplatz zu Olympia (Restaurierte Ansicht), Mausoleum zu Halikarnassos (id.), der pergamenische Altar (id.), Tempel der Fortuna Virilis in Rom, Rundtempel in Tivoli, Pantheon, Kolosseum, Titus- und Konstantinbogen, Forum Romanum. — Griechische Plastik: Athena Lemnia von Phidias, Orpheus und Eurydike, Grabstele der Hegeso, Kopf eines Knaben mit Siegerbinde, Aphrodite als Fréjus, Apoll als Kitharöde. Ares Ludovisi, Niobide, Kopf des Hermes von Praxiteles, Aphrodite von Knidos, Mädchenkopf, Diana von Versailles, Apoll vom Belvedere, Aphrodite von Melos, Schlafende Ariadne. — **Moderner Klassizismus**: Jacques Louis David: Schwur der Horatier; Madame Récamier. Canova: Grabmal Canovas. Thorwaldsen: Hebe, Christus. Die Münchener Glyptothek, Das Brandenburger Tor in Berlin. Die Pariser Madeleine.

Goethes «Iphigenie auf Tauris».

Anselm Feuerbach: Iphigenie am Strand. — Akt I. Szene 1. «den göttergleichen Agamemnon, der dir sein Liebstes zum Altare brachte». Roemisch-griechische Wandmalerei: Opferung der Iphigenie, Haus der Vettier, Speisezimmer; Medea, Polyphem und Galateia. — Pompeianische Wanddekoration. Aegyptische Porträts aus den Gräbern des Fayum.

Goethes «Egmont».

Akt I Szene 3. «Hernach muß ich lachen über den holzgeschnitzten Egmont».

Xylographische Kunst (Holzschnitte). Treffliche und überaus zahlreiche Belege bietet Heinrich Höhn in: Deutsche Holzschnitte bis zum

Ende des 16. Jahrhunderts. Sammlung Blaue Bücher. (Auswahl!) Dort finden sich prachtvolle Holzschnitte von: Michael Wohlgemut, Albrecht Dürer, Lukas Cranach der Ä., Hans Schäuffelein, Hans Baldung Grien, Hans Sebald Beham, Hans Springinklee, Georg Penez, Hans Weiditz, Albrecht Altdorfer, Wolf Huber, Hans Burgkmaier, Hans Holbein d. J. u. a.

Akt III. Szene 2. Spanisch-niederländisches Kostüm: **Rembrandt**: Ausschnitt aus der Anatomie. Die Nachtwache.

Schillers « Jungfrau von Orléans ».

Jeanne d'Arc in der französischen Kunst: *Ingres*: Jeanne d'Arc au Sacre du Roi. *Henri Chapu*: Jeanne à Domrémy. *Rude*: Jeanne d'Arc. *Pierre Lagarde*: Les Voix de Jeanne d'Arc. *Frémiet*: Jeanne d'Arc. *E. Lenepven*: Va en France! *Scherrer*: Entrée de Jeanne d'Arc à Orléans. *Jacques Wagrez*: Va en France! *Bogino*: Le Bûcher de Jeanne d'Arc u. a.

Schillers « Maria Stuart ».

Clouet: Jugendbild der Maria Stuart. *Holbein der J.*: Jane Seymour.

Akt I Szene 6. « Als mir der Säulen Pracht und Siegesbogen entgegenstieg: Trajans-Säule. Säule des Markus Aurelius. Titus- u. Konstantinsbogen. Kolosseum. — Ibidem: « Als ich ins Innere nun der Kirche trat ». Peterskirche. Außen- und Innenansicht. — Ibidem: « als der Gestalten Fülle verschwenderisch aus Wand und Decke quoll »: **Sixtinische Kapelle**. Decken- und Wandmalerei (*Michelangelo*). Ibidem: Als ich sie selbst nun sah, die Göttlichen, den Gruß des Engels, die Geburt des Herrn, die heilige Mutter, die herabgestiegene Dreifaltigkeit, die leuchtende Verklärung »: *Leonardo da Vinci*: Annunziazione. *Andrea del Sarto*: id. *Corregio*: Die hl. Nacht. Die italienischen Madonnenbilder (s. oben ad: Taugenichts). *Raffael*: Disputa. Christi Himmelfahrt.

Otto Ludwigs « Erbförster » bzw. Hebbels Dramen.

Der künstlerische Realismus. *Adam Krafft*: (s. oben ad: Meister Martin). *Velasquez*: Die Uebergabe von Breda. *Van Dyck*: Marie de Tassis. *Franz Hals*: Festmahl der Jorisdöelen. *Rembrandt*: Selbstbildnis. Saskia. Jan Six. Das Hundertguldenblatt. Emmaus. Der Segen Jakobs. *Jan van Goyen*: Ansicht von Nymwegen. *Salomon von Ruysdael*: Eine Fähre. *Aart van der Neer*: Winterlandschaft. *Jakob von Ruysdael*: Judenkirchhof. *Hobbema*: Allee. *Cuyp*: Landschaft. Holländische Genremalerei de 17. und 18. Jahrh.: *Adrien van Ostade*, *Terborch*, *Jan Steen*, *Adriaen Brouwer*, *van der Meer* u. a. (s. sub: Ungleiche Kameraden.)

Jean François Millet: Angelus. *Glaneuses*. *Honoré Daumier*: Beweisstücke. *Gustave Courbet*: Wogen. *Oswald Achenbach*: Amalfi. *Ferdinand Waldmüller*: Gratulanten. *Adolf Menzel*: Das Flötenkonzert. Das Eisenwalzwerk. Im Coupé. *Karl Spitzweg*: Der Eremit. *Ludwig Knaus*: Salomonische Weisheit. *Franz Defregger*: Der Salontiroler. *Wilhelm Leibl*: Strickende Mädchen. Der Jäger. *Wilhelm Trübner*: Altes Ehepaar in der Kirche. *Franz von Lenbach*: Bismarck. *Josef Israels*: Begräbnis usw.

Schlussbemerkung.

Die hier angedeuteten kunstgeschichtlichen Hinweise lassen sich, entsprechend dem Lehrprogramm, auf die 4 oberen Klassen verteilen. Da im Anschluß an den deutschen Unterricht naturgemäß besonders die deutsche Kunst berücksichtigt werden muß, soll der französische Unterricht die französische, der englische Unterricht die angelsächsische Kunst stärker betonen. Außerdem bietet der Geschichtsunterricht des öftern Gelegenheit, periodische Rückblicke auf die Entwicklung der Kunst zu geben. Zu empfehlen wäre daneben die Einführung eines systematischen Kursus der Kunstgeschichte, besonders in Prima, der es gestatten würde, all die vereinzelt Hinweise zusammenzufassen und einzuprägen. So erst würde auch die Kunstgeschichte zum geistigen Besitz unserer studierenden Jugend.

Benützte Kunstgeschichten, Bilderatlanten und Bilderalben.

Max Osborn: Geschichte der Kunst. Ullstein. Berlin.

Georg Warnecke: Kunstgeschichte in Hauptwerken. Alfr. Kröner, Leipzig.

id. Kunstgeschichtliches Bilderbuch. E. A. Seemann, Leipzig.

H. Steuding: Denkmäler antiker Kunst. (ibidem.)

H. Luckenbach: Kunst u. Geschichte. R. Oldenburg. München.

Max Sauerlandt: Griechische Bildwerke, K. Rob. Langewiesche, Düsseldorf u. Leipzig. (Sammlung Blaue Bücher.)

id. Michelangelo.

id.

Wilhelm Radenber: Moderne Plastik (ibidem.)

Heinrich Hoehn: Deutsche Holzschnitte (ibidem.)

Jeanne d'Arc. Encyclopédie par l'image. Hachette.

Bid. Gall. Pitti. Gall. Uffizii. Firenze.

(Im Verlag der beiden Museen.)

Auguste Oster.

Le rôle du cinéma dans l'enseignement.

Le cinématographe, ce merveilleux instrument d'analyse et de synthèse, n'a pas tardé d'imposer son aide précieuse aussi bien aux méthodes scientifiques qu'à l'enseignement des sciences. Créé dès le début par la science et pour les sciences, il n'est que juste qu'on le rende à sa toute première destination où un vaste champ d'action l'attend.

Pour l'enseignement en particulier il sera d'une utilité incontestable. En faisant de l'école moderne la véritable école de la vie, il l'ouvre toute large aux multiples manifestations de la vie réelle et étend à l'infini le champ des observations de l'élève.

Les exercices d'observation directe et collective sont relativement peu nombreux en classe, car l'objet que le dessin ou la planche ne peut remplacer que d'une façon fort imparfaite, fait souvent défaut. En dehors de l'observation directe de l'objet ou du phénomène en question, la projection animée constitue donc le procédé le plus perfectionné de l'enseignement par l'aspect, car à la forme il ajoute le mouvement.

Son rôle dans l'avenir sera considérable parce qu'il facilitera grandement les études tout en les rendant à la fois plus attrayantes et plus concrètes. En introduisant dans la classe la vie, il y répand également l'intérêt et la joie, éveille la curiosité, alimente et vivifie l'imagination. D'un autre point de vue, le cinématographe accuse sa supériorité notoire sur les autres moyens d'enseignement par la possibilité qu'il nous donne d'étudier quantité de phénomènes dont la vitesse dépasse ou n'atteint pas les limites efficaces de notre observation oculaire.

Par les méthodes du « ralenti » et de l'« accéléré », il permet l'étude et l'analyse des mouvements trop rapides en même temps qu'il est capable de donner une idée des mouvements très lents.

A vrai dire, toutes les sciences, à partir des sciences naturelles jusqu'aux sciences mathématiques, sans parler de la géographie, de l'histoire, de la littérature pourraient profiter des représentations vivantes et claires dont le cinéma est capable d'illustrer l'exposé oral du professeur. N'a-t-on pas proposé déjà en 1910 d'initier l'enfant aux vérités mathématiques à l'aide du cinématographe en se basant sur le goût natif de l'enfant pour le dessin ? N'a-t-on pas songé à utiliser le cinéma dans l'enseignement de la lecture et dans l'éducation phonétique des muets ? Grâce à la projection de portraits parlants, prononçant des lettres, les diphtongues, les syllabes, cette méthode qui met à profit

la faculté d'imitation des élèves serait apte à leur apprendre à parler correctement.

Mais la possibilité n'implique pas encore la nécessité des applications nombreuses dont le cinématographe est capable de faciliter et d'approfondir l'enseignement des connaissances humaines. La valeur éducative du Cinéma appliqué aux diverses branches est inégale, il est vrai, et il serait au moins aussi imprudent de vouloir enseigner tout à l'aide du cinématographe que de vouloir lui dénier toute valeur pédagogique. — Ce sont avant tout les enseignements faisant appel au pouvoir d'observation qui sont appelés à tirer parti des projections animées. En premier lieu il faut citer les sciences naturelles, la géographie, la technologie, l'histoire et les leçons de choses. Le livre et le film sont donc appelés à se prêter un appui mutuel, à s'accompagner et à unir leurs efforts d'éducateurs toutes les fois que cela est utile et réalisable.

D'autre part, ce serait méconnaître les principes fondamentaux de la psychologie et de la pédagogie que de vouloir développer uniquement la mémoire visuelle chez les élèves. De plus, le cinéma ne remplace pas, rien d'ailleurs ne peut remplacer l'examen direct de la nature. Les projections cinématographiques ne sont et ne resteront qu'un mode de représentation fort commode, indispensable dans bien des cas, mais dont on se passera chaque fois que l'objet en question peut être mis entre les mains. Elles n'opéreront pas, comme d'aucuns avaient osé admettre, une transformation profonde de nos méthodes d'enseignement. Ce serait d'ailleurs — avouons-le franchement — bien malheureux. C'est dire que le cinématographe ne peut jouer que le rôle d'un auxiliaire, fort puissant, il est vrai. Demandons donc au cinéma sa précieuse collaboration, mais sachons aussi nous en tenir à une juste mesure dans son emploi.

Son emploi s'impose surtout dans l'enseignement des sciences naturelles, de la géographie et de l'histoire. D'autre part, il n'y a pas de doute que de courtes scènes tirées de la vie ne se prêtent à d'excellents exercices d'élocution et de style. Quant aux films reproduisant des chefs-d'oeuvre littéraires, il nous semble que deux formes d'art, différentes et par leur technique et par leurs moyens d'expression, ne peuvent se compléter mutuellement que dans des cas très rares.

En raison des difficultés nombreuses auxquelles se heurte l'emploi du cinéma dans la salle de classe (au moins pour ce qui concerne l'en-

seignement secondaire), la meilleure solution qui s'impose est l'installation d'une salle de projection, indépendante de la salle de classe. En dehors d'un dispositif d'obscurcissement assurant une aération suffisante et de plusieurs issues permettant une évacuation rapide, cette salle devra comporter un système d'éclairage spécial pour que l'élève soit à même de prendre des notes au cours des projections. De dimensions restreintes (16 × 8), pouvant contenir une centaine de personnes tout au plus, cette salle répond parfaitement à tous les besoins de l'enseignement cinégraphique dans nos établissements secondaires.

Comme les leçons cinégraphiques ne doivent pas dépasser l'horaire prévu par les programmes, on peut, suivant les circonstances, faire les projections au cours de la leçon, ou bien réunir les différentes sections d'une même classe pour les films d'un intérêt plus général.

Dans tous les cas, il paraît indispensable que le film soit accompagné d'un commentaire approprié, soulignant les faits remarquables, expliquant ce qui doit l'être.

Pour arriver à ces fins, nous sommes convaincus que le petit modèle système Pathé-Baby répond en général à tous les desiderata, vu que la collection des films Pathé-Baby scolaire est tout à fait remarquable et que la projection à l'aide de ce modèle d'appareil est impeccable dans une salle ayant les dimensions d'une salle de classe. D'autre part, et cela nous semble l'essentiel, les films de cette collection ne sont pas trop longs, leur prix est à la portée de toutes les bourses et de plus ils sont d'un maniement archisimple. Parcontre, les films du type normal sont excessivement chers, même la location nécessite des dépenses sensibles, en disproportion avec leur utilité.

Il va sans dire que les grands modèles d'appareils, quant à la précision et aux dimensions des images projetées, méritent tout particulièrement l'attention des autorités scolaires. Mais s'il existe quantité de modèles d'appareils scolaires, le nombre de films pouvant servir utilement dans l'enseignement est encore très restreint. Pour obvier à cet inconvénient, il est de toute nécessité que des professeurs se constituent metteurs en scène et participent d'une façon active à la constitution de films d'enseignement présentant un intérêt réel pour l'enseignement.

A. Wiltgen.

Un grand Maître: M. Gustave Lanson.

Il n'a guère changé depuis le temps où j'ai été son élève à la Sorbonne: le regard est resté jeune et vif, la physionomie ouverte, lumineuse, on croit y voir les pensées aller et venir. Il a la même bonté qu'autrefois, la même simplicité, la même parole précise, calme et claire.

Je l'ai vu à Marlotte, il y a quelques mois, à l'avant-veille de la Toussaint, dans sa belle petite villa «la Terrasse», où il aime passer ses vacances avec sa femme. Ce coin de terre, à l'entrée de la forêt de Fontainebleau, serait un paradis pour lui et elle, si tout ne leur rappelait le deuil de l'Enfant unique mort à la guerre.

«C'est mon dernier jour à l'École Normale,» me dit le Maître avec un sourire qui exprimait une tristesse contenue, un regret voilé. Rêveur, il caressait son chien qui lui avait sauté sur les genoux, comme s'il avait compris. «Et vos élèves? lui fis-je, vous pourrez vivre sans eux?» — «Oh non! ils ne me quitteront pas, je serai toujours là comme autrefois dans mon appartement Bd. Raspail¹⁾, ils continueront de venir».

Sans doute, ils lui resteront fidèles, tous ceux qui l'ont connu à fond et qui honorent en lui le Maître. D'abord, parce qu'ils sont habitués à s'adresser à lui dans toutes les circonstances difficiles de la vie, ils ne pourront pas se passer de ses conseils; puis, parce qu'ils l'aiment, ils ont en lui une confiance sans limite.

Son dernier jour à l'École! La fin de sa carrière si brillante de professeur! L'idée ne me quittait plus pendant toute cette merveilleuse promenade à travers la forêt qui, elle aussi, avait la beauté touchante de la fin des choses. Les feuilles tombaient doucement, une à une, dans le silence de nos âmes, tandis qu'au loin des femmes en noir cueillaient dans les jardins les blanches fleurs des cimetières.

Jamais peut-être je n'avais regardé avec plus de vénération cet illustre Maître qui, pendant un demi-siècle presque, s'est dévoué à la grande cause de l'enseignement et de l'éducation. N'était-il donc pas l'âme même de cet enseignement littéraire qu'il a transformé, éclairé, auquel il a ouvert des voies nouvelles! Nul plus que lui n'a eu à cœur sa tâche de professeur.

¹⁾ C'est là que, du temps où il était professeur de la Sorbonne, il recevait chaque dimanche matin, les élèves qui avaient besoin d'un conseil.

En quel sens a-t-il conduit l'étude de la littérature française ? C'est lui-même qui nous le dit :

« Mon rôle de professeur d'Université, tel que je le comprends, est de donner aux jeunes gens l'habitude de regarder les textes de près, de faire des examens approfondis, des constatations exactes et des dépouillements complets, pour ne construire ni ne conclure témérairement, comme on a fait si souvent, sur des faits mal choisis ou trop peu nombreux, sur des impressions hâtives et des préférences personnelles. Le but de l'enseignement supérieur de la littérature doit être de montrer comment s'assurent les bases, se préparent les dessous des études dont on pourra plus tard ne présenter au public que l'agrément et la fleur. En un mot, je crois que nous devons appliquer nos étudiants à des tâches qui créent en eux une conscience littéraire très défiante et très réservée, toujours inquiète du vrai et difficile à satisfaire en matière de preuve. Avec cela, ils feront ensuite ce qu'ils voudront, comme ils voudront, selon leur tempérament, selon leur goût et leur talent : j'ai confiance qu'ils le feront bien ».¹⁾

La confiance du Maître n'a-t-elle pas été déçue ? Les élèves ont-ils bien fait ? On pourrait aisément citer toute une liste de grands hommes qui sont des disciples enthousiastes de M. Lanson. Qu'on parcoure, p. ex. le beau volume des « Mélanges » qui lui ont été offerts par ses amis et ses élèves.

Que de noms illustres ! Le maître a toujours su intéresser les élèves, les associer à ses travaux ; il a toujours eu autour de lui une équipe de travailleurs, pionniers de la vérité.

Car le grand souci de M. Lanson, la base et la puissance même de toute sa méthode, c'est la *vérité*. Rechercher la vérité, répandre le plus de lumière possible, voilà qui conduit à la création ou du moins à la compréhension des chefs-d'oeuvre. Comme le phare guide dans la nuit la marche incertaine des navires, ainsi la grande Littérature de M. Lanson²⁾ éclaire tous ceux qui partent à la découverte des riches beautés littéraires de la langue française. Ce livre d'une haute intelligence, d'un

¹⁾ Université de Paris. Bibliothèque de la Faculté des Lettres. Mélanges d'histoire littéraire publiés sous la direction de M. le professeur G. Lanson. (Voir : Avant-propos.)

²⁾ Histoire illustrée de la littérature française par Gustave Lanson, Directeur de l'Ecole Normale Supérieure, libr. Hachette à Paris et à Londres.

grand savoir, d'un jugement sûr est comme un foyer de lumière, non seulement en France, mais dans le monde entier.

Dans un récent article de l'«*Echo de Paris*» un critique relève «*le prestige universel*» de M. Lanson. «*Aux Etats-Unis, dit-il, son Histoire de la Littérature est considérée dans les Universités comme une sorte de Bible qu'on ne discute pas. En Angleterre, en Allemagne, en Espagne, en Grèce ou en Roumanie, il en est de même. Bien peu de maîtres en aucune spécialité auront pu se flatter d'avoir eu sur la jeunesse une influence aussi générale*»¹⁾.

Il faudrait ajouter: aussi forte, aussi bienfaisante. Si j'ai parlé des nombreux disciples de M. Lanson qui se sont distingués dans les Lettres, je ne voudrais pourtant pas oublier les autres qu'on ne connaît guère, cette légion de professeurs qu'il a formés et qui portent l'empreinte de son esprit, de son caractère. Eux aussi marchent sur les traces du maître, se dévouent corps et âme à leur grande tâche. Qui dira son influence, le courage ou l'enthousiasme qu'il leur inspire dans l'exercice de leur fonction! A des moments critiques ou douloureux, ils se sont tournés vers lui et toujours l'appel a été entendu, toujours le secours est venu. Une lettre apportait promptement ou le bon conseil attendu ou la consolation espérée.

J'ai devant moi une de ces correspondances que je feuillette tout émue. Je voudrais savoir combien de ces lettres secourables ou simplement aimables M. Lanson a écrites à ses élèves, par quel miracle, ou quelle économie géniale, il a trouvé, à côté de son travail prodigieux, le temps nécessaire à ce généreux dévouement. Si l'on pouvait réunir toutes ces lettres inédites, remonter à toutes ces sources, quel livre admirable il y aurait à faire!

Qu'on me permette ici, pour préciser mon idée, une seule citation. Je l'ai choisie dans une vieille lettre qui date de l'époque où notre Lycée était à peine né. Le Maître alors donna des conseils au jeune professeur qui tâtonnait encore et cherchait sa voie. «*Je crois, dit-il*»²⁾ sur la question que vous me posez que l'éducation est inséparable de l'enseignement, mais inséparable aussi de toute la vie de la jeune fille. Je ne vois pas trop le moyen de donner de l'éducation, autrement qu'à l'occasion

¹⁾ *Echo de Paris*, 24 nov. 1927. Figures contemporaines. Gustave Lanson par Charles Delvert.

²⁾ Lettre du 28 nov. 1909.

de l'expérience et de la vie de l'enfant ; l'enseignement offre seulement le moyen d'élargir cette expérience par les moralistes, les dramaturges et l'histoire, et de provoquer la réflexion et l'esprit, mais surtout de former ce sens et cet amour de la vérité — je ne dis pas seulement de la sincérité — qui doit être la base même de la moralité. L'éducation consiste moins, je pense, à faire des exercices spéciaux d'éducation qu'à ne jamais quitter le souci d'éducateur.

Lui-même, il n'a jamais quitté le souci d'éducateur. Il approuve que « l'Université se préoccupe de l'éducation plus encore que de l'instruction »¹⁾ et traite la question dans des études pénétrantes. Les meilleurs moyens d'éducation, il les voit dans la bonté, la sympathie, l'affection de l'éducateur pour l'enfant. « L'enfant sera comme chez lui au lycée. — — — Plus de gaieté plus de liberté ! Plus de sympathie surtout et d'affection : des visages familiers attentifs et bienveillants ; qu'il ait le sentiment d'être quelqu'un, non un numéro ni une machine ; qu'il voie sa petite personnalité respectée, protégée ; qu'on cherche en lui-même un appui contre lui, au lieu de le courber ou le briser brutalement ». ²⁾

Ne croyez pas que ce soient là de vains mots, tout est tiré du fond de son cœur ; ce qu'il exige des autres, il le pratique lui-même, il prêche d'exemple. Son enseignement magistral, ses livres qui ont comme but direct d'être utiles aux élèves, son dévouement, tout est inspiré par son ardent amour de la jeunesse.

Cette jeunesse, il la connaît à fond. Professeur de Lycée d'abord (filles et garçons), d'Université ensuite, il a atteint le sommet comme Directeur de l'École Normale Supérieure de Paris, de cette illustre pépinière qui a formé tant de grands esprits. Quelle riche expérience, au point de vue instruction et éducation, chez un homme de cette envergure, dont toute la vie est un effort tendu vers la plus haute compétence possible. Rien d'étonnant qu'un grand nombre de ses écrits, semés dans des livres et des revues, contiennent les meilleures leçons de méthodologie qu'on puisse trouver.

Parmi tant d'articles pédagogiques qui tous dénotent une fine intuition psychologique et un sens profond de la réalité, il y en a un surtout qui me paraît avoir un intérêt capital, toujours actuel. Il a paru

¹⁾ L'Université et la Société moderne par G. Lanson. Paris A. Colin 1902.

²⁾ id.

dans la Revue bleue¹⁾ en 1905 et traite de « la Neutralité scolaire », particulièrement de « la Neutralité du professeur ». Je ne connais rien de plus élevé, de plus juste sur cette matière. C'est tout un traité de tolérance, de justice, de droiture d'homme et de professeur, d'humanité, de bien-être social. Il faudrait le mettre dans la main de tous les gouvernants, de tous les ministres et directeurs de l'enseignement, de tous les professeurs. Il est si beau que je crois faire plaisir à ceux qui ne le possèdent pas en leur offrant ces quelques extraits. Ils pourront d'ailleurs en certaines circonstances leur devenir utiles.

« Lorsque l'État nomme des professeurs pour avoir charge de l'éducation nationale, ce ne sont pas des machines qu'il met en marche pour faire un ouvrage dont il est l'ouvrier, seul pensant et seul voulant, et commandant tous les mouvements. Ce ne sont pas non plus des représentants qu'il se substitue, et dont tous les actes, toutes les paroles, auront le caractère officiel, seront les paroles et les actes de l'État qui les a commissionnés, qui, par conséquent, ne doivent rien faire ni dire qui ne soit l'exercice légal du pouvoir à eux délégué par l'État. *Non, l'oeuvre de l'éducation est une oeuvre d'hommes*, et l'État, confiant l'éducation nationale à des hommes dont il a, par certains moyens, reconnu la capacité, les autorise, les invite même à se comporter comme il faut, pour mener à bien l'oeuvre dont il les charge. Ils ne sont point nommés pour accomplir certains actes, ou dire certains mots strictement déterminés, sans droit de s'en écarter ou d'y ajouter. Mais ils entrent *de leur personne entière, de toute leur humanité dans leurs rôles d'éducateurs*: ils ont le droit, le devoir d'employer tout ce qu'ils ont en eux, toutes les forces de leur intelligence et de leur conscience à la besogne qui leur est confiée, ils ont le droit, le devoir de dire tout ce qui leur paraît utile à la parfaite exécution de leur tâche. Il n'y a d'éducation efficace que celle où l'enfant, l'adolescent sentent que tout un homme se met, et se donne. — — — — — Quand un professeur, s'interdisant tout prosélytisme et toute polémique, s'abstenant de toute manoeuvre apologétique ou convertisseuse, rencontrera sur son chemin une matière qu'il ne devra pas éviter, et qu'il lui sera impossible de traiter en faisant entière abstraction de ses croyances personnelles, que devra-t-il faire ? Je n'hésite pas ici à dire qu'il devra parler simplement, modérément, délicatement, mais selon toute sa conscience.

¹⁾ Revue bleue: La Neutralité scolaire. II. Neutralité du professeur. 13 mai 1905.

Le devoir de sincérité est le premier toujours, mais pour un éducateur plus que pour un autre homme. Assurément il devra garder, autant qu'il pourra une manière objective de considérer les choses, une manière objective de s'exprimer. Mais il y a des sujets où l'objectivité entière ou continue est impossible: il y en aura toujours même dans les programmes les plus scrupuleusement établis. Le maître devra donc s'efforcer de ne mêler ses sentiments personnels dans son exposition que dans la mesure strictement indispensable au traitement du sujet; il devra, aussi clairement que possible, distinguer pour ses auditeurs les faits positifs des manières de voir qui sont les siennes, ne jamais laisser ignorer les manières de voir opposées aux siennes dans l'interprétation ou le jugement des mêmes faits. Mais quand il aura honnêtement observé toutes ces précautions, je ne m'inquiéterai pas, s'il y a dans son langage un accent catholique, ou protestant, ou juif, ou libre-penseur, ou conservateur, ou libéral, ou socialiste, Il n'est pas scandaleux que les discours d'un éducateur aient le parfum de sa conscience. et il serait fâcheux qu'il en fût autrement. — — — — — La neutralité que l'État doit assurer aux familles de la part des maîtres n'est pas la garantie que jamais l'enfant ne recueillera à l'école ou au lycée une parole qui ne sera pas conforme à la croyance de ses parents. C'est la garantie que jamais un maître ne fera de tentative, ouvertement ou sournoisement, pour déraciner telle tradition religieuse ou politique de la conscience de tel enfant. Mais de garantir aux parents que l'enfant n'entendra jamais dans un enseignement historique ou littéraire l'écho d'une conscience d'honnêtes hommes différente de la conscience familiale, cela, c'est impossible, et si c'était possible, ce serait mauvais, et cela ne devrait pas se permettre. — — — — — Le spectacle d'honnêtes gens de croyances diverses qui vivent en paix les uns avec les autres, qui ne tourmentent, n'injurient ni n'excommunient leur semblable, qui font de bonne foi, avec coeur, tous leurs devoirs de professeurs et de citoyens, qui s'accordent, malgré leurs désaccords doctrinaux, dans le sérieux moral et la dignité de la vie, est un spectacle non pas dissolvant et démoralisant, mais sain et fortifiant pour de jeunes esprits. — — — Toutes les croyances ont droit au respect de tous: celle du maître aussi est respectable».

Voilà qui n'est point un programme seulement, mais une directive, je dirais volontiers la directive de la conscience d'un professeur. Tout commentaire ici serait superflu, le texte est clair et éloquent. Il trahit

mieux qu'aucun autre le caractère de son auteur; il nous montre quel est l'homme, quel est le professeur.

L'idéal de M. Lanson, c'est la vérité, la justice, la tolérance, le travail consciencieux et dévoué, la liberté — celle de l'éducateur surtout. car «l'éducation n'est point un dressage».

Un idéal humain avant tout! « On a, nous dit-il, à tout degré et dans tout état, une oeuvre humaine à faire, quelque chose qui accroisse si peu que ce soit le capital de vérité ou de bien-être¹⁾ » Nous sommes tous d'humbles ouvriers «à la vigne» de l'Humanité. Qu'on fasse donc consciencieusement sa tâche! Qu'on porte bravement «le poids du jour et de la chaleur!» M. Lanson n'a de rigidité que dans le devoir, de la souplesse partout ailleurs.

Esprit toujours en éveil, point dogmatique, point pédant, il ne s'enferme pas dans ses idées, mais il les contrôle, les modifie, les transforme au gré des travaux littéraires et de ses propres études. Lisez p. ex. dans son Histoire de la Littérature française, 11^e édition, «les notes de repentir ou de conversion²⁾» qui signalent les variations importantes du Maître. «Il m'a paru meilleur, dit-il, pour leur éducation littéraire (il s'agit des jeunes élèves) de leur montrer moi-même en quoi j'ai varié: j'ai donc laissé subsister en général mon premier texte, et j'y ai joint une note indiquant brièvement dans quelle mesure et pour quoi j'ai changé d'avis».

M. Lanson n'est ni autoritaire, ni vaniteux; il ne vous écrase pas de sa supériorité, mais s'intéresse à toutes les formes de l'esprit, à tout travail quel qu'il soit.

J'ai essayé d'esquisser rapidement la personnalité d'un grand Maître contemporain. Le peintre qui fait un croquis d'un vaste et merveilleux paysage, ne prend que les traits saillants, mais voudrait s'arrêter aux petits détails — eux surtout créent l'harmonie, la douceur, la poésie. Il faudrait donc approfondir et étendre cette étude.

J'éprouve l'hésitation de l'élève qui, pour la première fois, désobéit à son maître. Je n'ai point oublié un passage, très fier celui-là, d'une lettre qui date de 1912. «Vous êtes bien bonne, dit-il, de me faire figurer parmi des *Célébrités*: je n'y tiens pas du tout; je me moque de la réclame et je crois que la publicité ne sert qu'à rendre l'action plus diffi-

¹⁾ Lettre du 20 novembre 1908.

²⁾ Histoire de la Littérature française. 11^e éd. revue, Paris, Hachette 1909.

cile. Moins on a de journalistes autour de soi, et plus aisément on fait de bonne besogne.»¹⁾

Cher Maître, ce qu'on n'a pas osé faire en 1912 — proclamer vos mérites — on le fait aujourd'hui: Va pour la désobéissance! Vous n'êtes plus professeur, on s'affranchit. — Et puis, on est femme, on s'entête.

A. Beffort.

Je renvoie le lecteur à la Bibliographie des oeuvres de M. Lanson qui se trouve en tête des «Mélanges offerts à M. G. Lanson par ses amis et ses élèves». Paris, Hachette, 1922.

¹⁾ Lettre du 3 janvier 1912.

Chronique de l'Association.

Activité de l'Association en 1927-1928.

L'Assemblée générale du 25 avril 1927 ratifia les mandats renouvelés des délégués suivants: M. Jos. Merten (Gymnase de Diekirch) et M. Paul Thibeau (Ecole ind. et com. d'Esch s/Alz.). — M. Ed. Oster (Ecole ind. et com. de Luxembourg) céda sa charge à M. Jean Feltes.

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

Cinq nouveaux membres furent admis: Mesdemoiselles Berg et Faber (Lycée de jeunes filles d'Esch s/Alz.), M. Jos. Meyers (Athénée de Luxbg.), M. Jos. Muller (Ecole ind. et com. d'Esch s/Alz.), M. Fr. Schneider (Lycée de jeunes filles d'Esch s/Alz.)

* * *

L'année dernière, le comité de l'Association a décidé de rédiger, en collaboration avec l'Assemblée générale et de concert avec le gouvernement, un *règlement fixant l'avancement automatique des professeurs*, à l'instar de ce qui se pratique mutatis mutandis dans la magistrature.

Un projet provisoire fut soumis au gouvernement, au mois de mars 1927. Celui-ci nous fit parvenir la réponse «que les questions soulevées par l'Association des Professeurs sont du domaine de la réforme administrative actuellement à l'étude, et qu'il semble inopportun de les en détacher».

Quoique le gouvernement ne voulût dès lors donner d'autres suites à nos propositions, l'Assemblée générale de Pâques 1927 a cru bon de discuter sur les articles essentiels du projet. Elle émit les propositions suivantes:

1° Qu'un article soit introduit définissant exactement le terme de spécialité;

2° que le déplacement d'un établissement à l'autre se fasse d'après le principe de l'ancienneté;

3° que la situation de fait soit prise pour base.

Elle laissa au comité le soin de libeller ces propositions dans une séance spéciale, à laquelle tous les membres désirant collaborer à la rédaction de ce texte étaient invités.

Voici le texte définitif que le Comité soumettra au gouvernement, après avoir préalablement entendu l'avis de la prochaine Assemblée générale:

Projet de Règlement concernant les déplacements et nominations des professeurs de l'enseignement moyen.

I.

Tous les cours reviennent de droit aux professeurs gradués. Si, à l'avenir, une personne non graduée est chargée temporairement d'un cours, elle devra le céder dès qu'un professeur-docteur de la même spécialité le réclame.

II.

La spécialité *s'acquiert*: a) par la spécialité du doctorat et de l'examen pratique; b) par six années d'enseignement consécutif dans la même branche. Elle *se perd* par une interruption de dix années dans l'enseignement de la branche, à partir du professorat.

III.

En cas de vacance d'une place pour laquelle il y a plusieurs compétiteurs de la même spécialité, ainsi qu'en cas de déplacement d'un établissement à un autre, le droit d'ancienneté prime toutes les autres considérations.

IV.

Aucun professeur ne peut être déplacé sans son consentement d'un établissement à un autre, à moins qu'il ne s'agisse

1° d'un déplacement rendu nécessaire par un cas de force majeure, tel que „suppression de classe“ etc.

2° d'un déplacement par mesure disciplinaire, prévu par la loi sur les droits et devoirs des fonctionnaires.

V.

Aucun professeur ne peut être nommé à un établissement où il n'y a pas de vacance (au sens du par. suivant)

VI.

Une place devient vacante (disponible): 1° par décès, 2° par démission ou mise à la retraite, 3° par déplacement d'un professeur, 4° par la création de nouveaux cours ou de nouvelles classes.

VII.

A la fin de chaque année scolaire, le Gouvernement, après avoir entendu les directeurs, établira la liste des vacances à prévoir pour l'année suivante et en informera les intéressés afin qu'ils puissent faire valoir leurs droits éventuels.

VIII.

Le professeur qui pour des motifs quelconques refuse un déplacement, ne perd pas le droit à un déplacement ultérieur; cependant il ne pourra à ce moment revendiquer les cours qui lors de son refus ont pu être attribués à un collègue plus jeune.

IX.

Les règles qui précèdent ne s'appliquent pas aux professeurs qui seraient chargés par le Gouvernement de cours aux Cours Supérieurs du Gymnase ou de l'Ecole Industrielle de Luxembourg.

X.

Ces règles ne s'appliquent pas non plus aux répétiteurs; il est bien entendu que la nomination aux fonctions de répétiteur à un établissement ne constitue aucun droit à la nomination aux fonctions de professeur à ce même établissement.

XI.

En cas de difficultés d'application provoquées par l'interprétation du présent règlement ou par des besoins de service spéciaux, le Gouvernement s'entendra avec le Comité de l'Association nationale des Professeurs de l'Enseignement secondaire.

* * *

A la suite du *projet de loi concernant la réorganisation de la Chambre des Comptes*, le comité de l'Association, veillant strictement aux intérêts matériels et moraux du corps enseignant, a renouvelé auprès des Pouvoirs Publics des revendications analogues à celles des fonctionnaires en question. Elle a soutenu que dans le cas d'une réforme partielle, la cause des professeurs dûment motivée ne serait à pas à séparer de celle des Conseillers de la Chambre des Comptes rangés au même groupe dans la hiérarchie des fonctionnaires.

Le 4 juin 1927, le président et le secrétaire, au nom de l'Association, ont remis au Gouvernement et à la Chambre des Députés la pétition suivante:

L'Association des Professeurs a eu connaissance du projet de loi concernant la réorganisation de la Chambre des Comptes.

La réforme proposée stipule, en dehors des dispositions qui concernent la réorganisation intérieure des services, que les conseillers, qui rangaient au groupe XIIb du tableau A annexé à la loi du 29 juillet 1913 sur les traitements des fonctionnaires et employés de l'Etat, passeront au groupe XIII, et que les contrôleurs, classés actuellement au groupe VI, passeront au groupe VII avec la faculté de monter, après 10 années, au groupe VIII resp. au groupe IX.

Le Conseil d'Etat, dans son avis introductif au projet de loi, soutient le point essentiel de la réforme en se basant sur le principe qu'un redressement des traitements est le corollaire des suppressions d'emplois. Il rappelle les cas de différentes administrations dans lesquelles des relèvements analogues ont eu lieu par des lois spéciales. Il allègue en outre l'accroissement de la tâche du personnel, à la suite de la compression du cadre, et admet

que les augmentations proposées sont assez faibles pour que l'oeuvre de la revision ne s'en trouve pas défavorablement influencée.

L'Association des Professeurs applaudit de tout coeur aux augmentations en question.

Mais les Professeurs de l'Enseignement moyen se sont émus en apprenant que l'on se proposait de créer aux seuls fonctionnaires de la Chambre des Comptes une situation exceptionnelle.

Nous nous voyons dans la stricte nécessité de revendiquer la même faveur.

Déjà en 1924, l'Association des Professeurs a insisté, à différentes reprises, auprès de la Commission parlementaire pour la revision des traitements, qu'on relève les traitements des professeurs, en tenant compte de l'importance des fonctions et des qualifications requises. Les professeurs des cours spéciaux, à leur tour, ont formulé des revendications spéciales dans une requête adressée à la Chambre des Députés.

Ces pétitions n'ont guère eu d'effet, parce qu'on jugeait le moment inopportun d'entraver par une réforme partielle l'oeuvre de la revision totale des traitements.

Si depuis les professeurs ne sont plus revenus à la charge, c'est qu'ils ont reconnu l'effort loyal du Gouvernement, par la loi de 1926, de pourvoir aux intérêts des fonctionnaires et qu'ils s'étaient résignés à attendre la prochaine réforme générale pour formuler positivement leurs revendications particulières.

Mais, comme on se propose en ce moment d'anticiper par une mesure spéciale cette réforme, parce que l'époque à laquelle elle se trouvera accomplie paraît incertaine, nous ne tardons plus à réitérer nos demandes d'augmentations, en invoquant des arguments analogues à ceux qui soutiennent le projet de loi en question.

Et d'abord, nous estimons qu'il n'y a aucune présomption de notre part de vouloir conserver le rang d'égalité avec les Conseillers de la Chambre des Comptes dans la classification des groupes de traitement. En perdant cette parité nous subirions fatalement un déclassement qui ne se justifierait en aucune façon, ni par rapport au travail fourni par l'Administration en question, ni en soi, à raison du travail exigé par les Professeurs en classe et en dehors des heures de présence auprès des élèves.

Nous ne pensons pas avoir démérité pour qu'on nous inflige une capitis diminutio.

Le principe que le Conseil d'Etat met à la base de son argumentation, s'applique également à l'enseignement moyen. Dans aucune administration on n'a effectué des mesures de compression aussi sensibles que dans l'enseignement. Déjà en 1908, le nombre des leçons hebdomadaires a été augmenté de deux heures sans que le législateur ait compensé cet accroissement de travail par la moindre augmentation de traitement, malgré l'éloquent mémorandum que les membres du corps enseignant adressèrent au Gouvernement.

Ét récemment le comité de l'Association, ainsi que les différentes conférences de nos établissements d'enseignement moyen ont répondu avec un bel empressement à l'appel adressé par le Gouvernement à tous les services publics de coopérer à la réforme administrative. Par la réduction du nombre de leçons hebdomadaires, le système des leçons combinées, la suppression de certains cours, des économies appréciables ont été réalisées dans notre ressort.

En outre, l'Association des Professeurs est d'avis qu'il faut trouver un moyen pour remédier à la situation fâcheuse créée aux professeurs de l'enseignement moyen par l'impossibilité à peu près absolue d'obtenir de l'avancement. Par l'absence d'un enseignement supérieur dans notre pays, les professeurs sont désavantagés vis-à-vis d'autres administrations. Dans une pétition adressée le 8 janvier 1923 à la Chambre des Députés pour maintenir l'égalité des traitements des professeurs et des juges aux tribunaux, le Comité de l'Association avait dressé un tableau comparatif très éloquent de l'avancement des magistrats et des professeurs, de 1870 à 1920, calculé en %. Depuis, les écarts des possibilités d'avancement ont encore sensiblement augmenté en faveur des magistrats.

Et pourtant nous sommes, avec les magistrats, les seuls fonctionnaires, à quelques exceptions près, dont l'Etat exige des grades académiques.

Nous renouvelons avec instance le voeu qu'on relève le maximum des traitements des professeurs et des directeurs de l'enseignement moyen. Quant aux desiderata que les professeurs de spécialités ont exposés dans une requête spéciale, adressée le 29 avril 1924 à la Chambre des Députés, l'Association des Professeurs en reconnaît absolument le bien-fondé. La loi de 1913 range ces professeurs dans le groupe VII et 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 demandent à être traités sur le même pied que les professeurs de l'Ecole normale qui rangent dans le groupe IX.

L'Association des Professeurs, en soumettant ces considérations à l'appréciation bienveillante des Pouvoirs Publics, a pleine confiance dans la justice de sa cause et ne doute pas que sa demande ne trouve un accueil favorable.

Dans une audience, à la suite de cette requête, M. le Ministre d'Etat fit entendre à notre président qu'en principe, pour ménager les justes ambitions des groupes contigus, on éviterait, à l'heure actuelle, toute mesure d'exception; que des solutions provisoires étaient prévues pour dédommager, à titre individuel, les fonctionnaires chargés d'une surtâche par la compression des cadres.

* * *

Le deuil national décrété par le gouvernement roumain à la mort du roi Ferdinand, fin juillet 1927, imposa la remise du *Congrès de Bucarest* si admirablement préparé. Le Secrétariat Général du Bureau International décida de ne pas tenir de congrès en 1927. Mais considérant qu'il était nécessaire, aux termes des statuts du B. I., de tenir une réunion du Bureau-

Directeur, il proposa cette réunion à Paris où l'organisation était possible dans le plus court espace de temps. C'est ainsi que le 29 août s'est tenue à Paris, au Palais Royal, la Réunion du Comité Directeur du Bureau International.

Notre Association y a été représentée par M. le président Nic. Braunschhausen (Athénée de Luxembourg), qui a pris part à toutes les délibérations de l'Assemblée.

Comme la bonne marche des affaires du B. I. exige un supplément de ressources normales, la part contributive de chaque Fédération nationale affiliée au B. I. a été fixée comme suit: a) un droit d'entrée de cent francs français; b) une cotisation annuelle de quarante centimes par membre adhérent. Le service gratuit du Bulletin International sera fait à raison de cinq exemplaires par centaine de membres: le service supplémentaire sera fait au taux de l'abonnement. — A cause du faible effectif de notre Association, M. Braunschhausen a proposé au B. I. de maintenir, comme cotisation annuelle de notre Association, la contribution fixe de 132 francs français. En revanche, le Bulletin International nous sera fourni gratuitement à raison de 12 exemplaires.

Le *Congrès International de 1928* se tiendra à Bucarest, entre le 19 et 24 juillet prochain. Trois questions y seront étudiées:

1^o L'École Unique.

2^o Quelle place le cinéma doit-il tenir dans l'Enseignement secondaire?

3^o Comment concilier, dans l'Enseignement secondaire, la nécessité de la culture générale et l'élargissement continu des connaissances humaines?

Les réponses faites par les sections nationales au questionnaire introductif à l'étude des sujets n^o 1 et n^o 3, fixés à l'ordre du jour de l'année dernière, avaient déjà paru dans le Bulletin International de juin, quand un contretemps de force majeure vint ajourner les travaux du Congrès.

Notre point de vue y avait été exposé par M. Braunschhausen, dans deux rapports dont voici le texte:

A. — L'École Unique

I. Dans le Grand-Duché de Luxembourg l'enseignement primaire obligatoire s'étend jusqu'à 13 ans avec 7 années d'études. Tous les enfants, sans exception à peu près, fréquentent en fait l'école primaire publique. Ceux qui entrent dans l'enseignement secondaire quittent l'école primaire à 12 ans et se soumettent à un examen d'admission à l'un des établissements d'enseignement moyen. S'ils sont admis, ils fréquentent la classe inférieure de cet établissement. Les autres retournent à l'école primaire pour faire leur 7^e année d'études. Il n'existe pas d'école préparatoire à l'enseignement secondaire en dehors de l'école primaire ordinaire. Il y a bien une école primaire privée pour petites filles, tenue par des religieuses, mais elle n'a qu'un nombre très restreint d'élèves. En fait l'école primaire constitue donc le premier degré de l'école unique.

Un élève de l'enseignement primaire supérieur doit se soumettre à un examen d'admission pour la classe dans laquelle il veut entrer. S'il s'agit de la classe inférieure d'un établissement d'enseignement secondaire, il n'a pas de difficulté puisque le programme de cet examen est basé sur le programme de la 6^e année de l'école primaire. S'il veut entrer dans une classe supérieure il devra passer un examen sur les branches enseignées dans la classe précédente. En fait le cas se présente rarement, parce que ceux qui se destinent aux études secondaires y entrent après la 6^e ou la 7^e année d'études primaires.

La même règle s'applique aux élèves d'école normale qui voudraient entrer dans l'enseignement secondaire; comme il n'existe pas d'enseignement supérieur dans le pays, la question de leur passage à cet enseignement ne se pose pas.

Dans l'enseignement secondaire le passage de la section gréco-latine à la section latine ou inversement est subordonné à un examen spécial sur la langue anglaise ou la langue grecque suivant le cas. Pour passer du lycée à la classe correspondante de l'école industrielle et commerciale ou inversement, il faut se soumettre à un examen sur les branches spéciales qui sont enseignées dans l'établissement auquel on veut être admis.

II. Pour permettre à un élève intelligent et sans ressources de poursuivre ses études, il y a des bourses fondées par des particuliers, des bourses et des prêts d'honneur consentis par le Gouvernement et la gratuité des cours dans les établissements d'enseignement secondaire.

III. Avec notre école unique de base nous n'avons guère de difficultés pour le passage d'un enseignement à un autre. En fait, tous les élèves doivent se décider après la 6^e année d'école primaire, plus rarement après la 7^e, s'ils veulent entrer dans l'enseignement secondaire, dans l'enseignement technique professionnel, ou s'ils veulent fréquenter une école primaire supérieure ou bien suivre l'enseignement post-scolaire obligatoire pendant 2 ans. Cette décision prise il n'y a guère de changement ou tout au plus pendant les deux années qui suivent, et alors le changement n'implique pas des difficultés insurmontables. Il n'y a que l'Ecole Normale qui occupe une place à part. Comme les élèves n'y sont admis qu'à 16 ans, et comme il n'y a pas d'école préparatoire spéciale, les futurs instituteurs sont forcés généralement de fréquenter pendant trois ans les écoles primaires supérieures, dont le programme pourtant n'est pas établi à leur usage spécial. Pour parer à ces inconvénients et pour renforcer l'élément de la culture générale dans la préparation professionnelle des instituteurs, il s'est produit un mouvement dans le pays tendant à la fusion des écoles normales avec les établissements d'enseignement secondaire. On propose de faire passer les futurs instituteurs par les lycées, où ils formeraient une division spéciale de la section latine, et de procéder à leur préparation professionnelle dans un institut spécial qui comprendrait une ou deux années d'études et d'exercices pratiques.

Pour que ces divers enseignements de caractère dit secondaire, réalisent le plus sûrement et le plus complètement leurs buts de culture générale et

de préparation à diverses carrières supérieures, il faudrait, à notre avis, les organiser de façon que l'enseignement destiné à former des citoyens et des hommes, l'enseignement donc de culture générale, fût commun à toutes les sections. Peu importe d'ailleurs que, suivant les besoins locaux, il y ait des bâtiments spéciaux pour l'une ou l'autre section ou qu'elles soient toutes réunies, quand leur population est moins importante, dans les mêmes locaux, il y a un fonds commun de culture générale qui doit être rendu accessible à tous les élèves sans distinction. Mais il y a des besoins spéciaux pour la préparation des futurs avocats, des professeurs, des médecins, des ingénieurs, des instituteurs et même de ceux qui entrent dans des carrières administratives ou dans certaines carrières pratiques du commerce, de l'industrie et de l'agriculture, et il faudrait organiser dans l'enseignement secondaire, à l'instar de ce qui se fait dans les Ecoles Nouvelles et les « Land-erziehungsheim », des sections spéciales répondant à tous ces besoins particuliers. Naturellement l'établissement de ces programmes ne va pas sans difficulté, l'organisation de telles écoles avec des sections variées ne va pas sans frottements, mais du moment que l'idée est reconnue juste, il y a moyen de l'exécuter et de vaincre les obstacles qu'elle rencontre.

En tout cas, c'est un idéal vers lequel tout enseignement secondaire doit tendre: Donner à tous les élèves sans distinction une culture générale solide, et à chacun en particulier l'enseignement complémentaire spécial réclamé par les besoins de sa future profession. C'est là l'unité dans la variété qui est un des caractères constitutifs de la beauté et c'est en même temps une garantie pour la formation rationnelle de ceux qui transmettent la civilisation d'aujourd'hui et qui préparent la civilisation de demain.

B. — La nécessité de la culture générale et l'élargissement continu des connaissances humaines.

Les deux premiers alinéas donnent un exposé succinct du but et de l'organisation de notre enseignement secondaire des garçons et des filles.

III. En se plaçant au point de vue de la civilisation européenne et jusqu'à un certain point de la civilisation contemporaine en général, on peut être tenté de voir dans l'étude du latin ou plutôt de l'antiquité classique le centre et le pivot de tout enseignement secondaire. En effet — on l'a redit à satiété — nous sommes les héritiers de Rome, notre civilisation repose sur les bases de la civilisation gréco-romaine, et l'on ne peut être un homme cultivé, conscient de sa place dans l'humanité et dans l'univers, sans avoir établi la genèse et la filiation de nos idées et de nos institutions. Il va sans dire aussi que l'étude de la langue latine est un moyen idéal pour développer les aptitudes innées de l'intelligence et pour former des esprits largement ouverts aux généralisations de la pensée comme aux applications pratiques de toutes les sciences.

Mais d'un point de vue plus général, quand on fait abstraction des contingences de temps et d'espace auxquelles l'évolution de notre civilisation est subordonnée, les seules études nécessaires à toutes les époques et dans

tous les pays pour former des hommes cultivés sont celles qui constituent le fonds commun de l'humanité, qui sont indépendantes des idiomes nationaux, différant de pays en pays, et qui forment le minimum des connaissances qu'un homme doit posséder pour porter un jugement raisonné sur soi-même, sur sa nation, sur l'humanité et sur l'univers. Or, les conditions indispensables pour la compréhension objective des choses comme pour l'intelligence de la nature humaine, sont fournies par l'étude de l'histoire et des sciences. Ce sont là des études fondamentales et universelles qui peuvent être faites dans toutes les langues et dont les résultats peuvent être identiques dans leurs grands traits malgré la différence des sons ou des signes qui les expriment. Il va sans dire que l'étude de l'histoire englobe les origines antiques de notre civilisation et que la langue latine elle-même est un instrument de recherches indispensables pour tous ceux qui nous transmettent la connaissance de la civilisation romaine et même pour tous ceux qui veulent remonter eux-mêmes aux sources. Mais, pour tous les autres, pour le commun des hommes cultivés, il suffit de connaître, comme c'est du reste la règle déjà maintenant, l'histoire de l'humanité, l'histoire de la littérature de leur propre race, le développement et l'état actuel des sciences, pour être capables de participer à la civilisation de leur époque et d'avoir la conscience des avantages qu'elle procure et des devoirs qu'elle impose.

En raison du même principe, c'est l'étude des langues et quelquefois de l'une ou de l'autre science accessoire, qui varie de pays en pays et d'époque en époque. Pour le Luxembourg, enclavé entre deux grands pays voisins, c'est l'étude des langues et civilisations françaises et allemandes que sa situation géographique rend nécessaires, c'est l'étude de l'anglais que les ramifications internationales de l'industrie luxembourgeoise imposent. A notre époque, l'étude du latin constitue encore pour la plupart des hommes cultivés la base incontestée de leur formation intellectuelle, parce que la science pédagogique traditionnelle en a fait un instrument merveilleux de gymnastique intellectuelle et parce que la civilisation romaine donne encore jusqu'à un certain point la clef pour l'intelligence de notre époque. Mais les sciences ou d'autres langues peuvent être systématisées pédagogiquement, de façon à procurer le même développement général de l'esprit, — et le succès des humanités modernes, le succès des Oberrealschulen en Allemagne en a fourni la preuve — et d'un autre côté, notre civilisation, grâce aux progrès prodigieux des sciences, progrès dont le passé ne pouvait guère entrevoir la possibilité, est en train de s'éloigner à pas de géants de la civilisation plutôt esthétique des petites métropoles grecques et même du vaste système de domination politique et intellectuelle des pays et des esprits imaginé ou organisé par les conquérants romains, elle dépassera bientôt tellement les bases sur lesquelles elle s'est formée, qu'il ne suffira plus de remonter à ces sources pour en avoir une compréhension satisfaisante. De même, la civilisation gréco-romaine se rattache historiquement aux civilisations babylonienne et égyptienne, et pourtant on peut en comprendre

l'essence et les modalités sans savoir ce qui s'est passé il y a 4000 ans sur les bords de l'Euphrate ou sur les bords du Nil.

Si l'on s'élève au-dessus des variations accidentelles du temps et de l'espace, l'histoire et les sciences doivent former le fonds commun des programmes dans n'importe quel pays, mais ces études doivent être complétées encore par l'enseignement des langues et civilisations qui en sont inséparables par leurs rapports de parenté ou de contiguïté.

IV. En formant dans les établissements d'enseignement moyen des sections multiples à l'usage des différentes carrières dont ils préparent l'accès, on peut limiter pour toutes ces sections le nombre des branches communes qui semblent indispensables pour la culture générale de l'esprit, et l'on peut réduire, par exemple, l'étude des langues pour les futurs ingénieurs, et inversement appuyer moins sur les mathématiques pour les futurs avocats. De cette façon, un certain nombre de branches peuvent être sacrifiées ou largement réduites pour tous les élèves qui en ont moins besoin pour leurs études ultérieures.

Il est plus urgent peut-être, et certainement plus facile, de réduire dans chaque branche d'enseignement le nombre des connaissances à donner aux élèves. Dans l'histoire, par exemple, ce n'est pas le nombre des détails qui importe, et le travail des élèves peut être grandement allégé si les manuels et les professeurs s'en tiennent aux événements et aux faits essentiels, nécessaires pour comprendre un personnage historique ou toute une époque. La réduction des manuels sera le meilleur moyen d'éviter un surmenage des élèves et un bourrage des esprits. Cela n'empêchera pas le professeur d'ajouter des détails pour illustrer un chapitre plus important, mais il ne faut pas demander que la mémoire des élèves emmagasine fidèlement toute cette documentation scientifique.

En introduisant dans toutes les branches les méthodes modernes de l'activité spontanée, en provoquant l'intérêt par le travail personnel de l'élève, bref en appliquant toujours et partout les principes de l'école du travail, on enlève à l'enseignement son caractère rébarbatif, on le rend plus attrayant et par conséquent plus efficace, on l'adapte mieux à la nature et aux intérêts de l'enfant et l'on arrive le plus sûrement à un enseignement vraiment rationnel.

Quant aux questions posées sur l'utilisation du cinématographe dans notre Enseignement secondaire, M. J. Wagener, conseiller de Gouvernement, a communiqué au B. I. qu'il préfère attendre, pour y répondre, que ce service ait fonctionné chez nous pendant quelque temps; que nous n'en sommes qu'aux essais, faute de films.

Pour éviter des dépenses trop considérables, l'Association a malheureusement dû renoncer à la participation directe aux trois derniers congrès internationaux. Pourtant, à l'heure actuelle, une reprise de contact avec les délégués des diverses fédérations, surtout une part active aux discussions

des Congrès paraît indiquée dans l'intérêt de l'enseignement secondaire en général, et exigée par le rôle de collaborateur qui incombe à notre Association en sa qualité de membre du Bureau International.

A cet effet, notre comité s'adressera au Gouvernement pour faciliter à un délégué de l'Association le voyage à Bucarest. Le Comité organisateur a obtenu du Gouvernement Roumain des facilités exceptionnelles pour les Congressistes. ¹⁾

* * *

A la dernière réunion du Comité-Directeur à Paris, le désir a été exprimé que le B. I. s'occupe de la situation matérielle des Professeurs de l'Enseignement secondaire. A cet effet le Secrétariat général du B. I. a lancé il y a quelques mois une *enquête sur la question des traitements*, à laquelle les diverses fédérations nationales ont porté le plus grand intérêt. Les réponses faites au questionnaire viennent d'être publiées au N° 21 du Bulletin International. Ces indications détaillées constituent une documentation intéressante sur le régime des traitements et sur le coût de la vie dans presque tous les pays de l'Europe. Elles permettent aux collègues des différentes Fédérations nationales des comparaisons avec l'état des choses dont ils vivent ou plutôt dont ils souffrent chez eux. Les renseignements sur le régime financier auquel nous sommes soumis chez nous ont été fournis par M. Jos. Wagener, Conseiller de Gouvernement.

* * *

Les compagnies de chemins de fer françaises, par l'intermédiaire de l'ambassade française à Luxembourg, ont accordé, il y a quelque temps, aux instituteurs du Grand-Duché une réduction de 50% sur les tarifs des chemins de fer en France. Or, les mêmes arguments qui ont valu cette faveur au personnel de l'enseignement primaire s'appliquent dans une plus large mesure encore aux professeurs du secondaire. Nous désirons donc que ces facilités de contact intellectuel et moral avec la France, surtout avec Paris, ne soient plus dorénavant le privilège exclusif des instituteurs. A cet effet, nous avons soumis nos vœux à son Excellence M. de Carbonnel, Ministre de France à Luxembourg, pour qu'il les transmitt, avec son appui favorable aux Directions des Compagnies de chemins de fer. — Nous n'avons pas encore été saisi d'une réponse, quoiqu'auparavant il nous eût été indirectement signifié que notre demande ne serait qu'une formalité à remplir, que la réduction nous serait certainement accordée au même titre qu'aux instituteurs.

* * *

A la dernière Assemblée générale, le vœu fut énoncé qu'à côté des préoccupations matérielles, les questions pédagogiques regagnent dorénavant l'intérêt nécessaire dans nos réunions annuelles.

¹⁾ Voir *Bulletin International* N° 21. — Février 1928.

Toutefois, la *situation économique* qu'occupent à l'heure actuelle les professeurs du secondaire, donne lieu à des plaintes chaque jour plus pressantes. Aussi le comité répond-il aux désirs exprimés en remettant à l'ordre du jour de nos assises de Pâques la question de la péréquation exacte des traitements.

Luxembourg, le 19 mars 1928.

J. P. STEIN,
Secrétaire de l'Association des Professeurs.

Nécrologie.

Le 22 juin 1927, la mort a enlevé au milieu de sa carrière notre membre estimé M. *Joseph Greisch*, professeur des sciences physiques et mathématiques à l'Ecole industrielle et commerciale d'Esch s. A. Pendant de longues années M. Greisch a été membre du Comité comme délégué de l'Ecole industrielle et commerciale d'Esch. Dans le discours funèbre prononcé à la tombe du cher défunt, M. le directeur Manternach (Esch s. A.) a résumé ainsi les qualités qui distinguaient l'homme et le professeur: « Simple et cordial avec tout le monde, il s'était attiré les sympathies de ceux qui le connaissaient; intelligent et actif, il commandait le respect et l'admiration de ceux qu'il instruisait ».

L'Association des Professeurs gardera au mort éminent un souvenir affectueux et impérissable et renouvelle à la famille Greisch les sympathiques condoléances de ses membres.

Table des Matières.

1. Une classe de français en Deuxième: La Portée morale du Cid. (<i>Jos. Hansen.</i>)	page	3
2. Die höhere Schule und die Berufsberatung. (<i>Nic. Braunshausen.</i>)	„	23
3. Les cours de biologie dans nos gymnases. (<i>F. Heuertz.</i>)	„	34
4. Ueber Sinnhaftigkeit im deutschen Aufsatz. (<i>D. Kratzenberg.</i>)	„	39
5. Le pacifisme et l'enseignement de l'histoire. (<i>Alph. Sprunck.</i>)	„	44
6. Kunstgeschichtliche Ausblicke und Anregungen im deutschen Unterricht der Oberklassen unserer mittleren Unterrichtsanstalten. (<i>Aug. Oster.</i>)	„	47
7. Le rôle du cinéma dans l'enseignement. (<i>A. Wiltgen.</i>)	„	53
8. Un grand Maître: M. Gustave Lanson. (<i>Anne Beffort.</i>)	„	56
9. Chronique de l'Association: (<i>J.-P. Stein.</i>)		
a) Activité de l'association en 1927-1928	„	63
b) Nécrologie	„	74
