

N^o 30
AVRIL
1935

JOURNAL

DE L'ASSOCIATION
DES PROFESSEURS
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR ET MOYEN



IMPRIMERIE DR CAMILLE KASEL, LUXEMBOURG-EICH

Préface.

Le précédent numéro du Journal des professeurs devait faire la lumière sur la situation matérielle du corps enseignant et rétablir définitivement et péremptoirement les droits du professeur d'enseignement secondaire. Quand on plaide l'évidence, on a le droit d'espérer que les préjugés et préventions s'évanouissent à moins d'être appuyés par le mauvais vouloir. Nous avons eu la satisfaction de pouvoir enregistrer l'approbation des trois sections de la Chambre des Députés et nous n'attendons pas moins des autres pouvoirs. Les idées marchent, espérons que les faits suivront et que le poids de l'injustice flagrante quitte nos épaules pour des tâches plus utiles.

Le présent cahier est né de préoccupations d'un autre ordre. En examinant le fondement même et l'esprit de notre enseignement, il a la paradoxale ambition de soulever à nouveau un vieux problème que le mouvement des idées et le train des choses avaient un peu écarté de l'horizon pédagogique et que le rythme de l'histoire humaine est en train de replacer au centre. Nous ne faisons que suivre le mot d'ordre général de l'époque en posant à notre tour le problème de l'éducation morale dans l'enseignement secondaire.

Est-il inopportun de se demander si notre système scolaire remplit toute sa mission en instruisant la jeunesse et en formant les intelligences; si le moment n'est pas venu d'élargir son rôle en lui proposant de former l'homme et le citoyen, de donner à l'ellipse son second foyer en ajoutant à la préoccupation intellectuelle le souci de la formation morale?

Dans les pages qui suivent l'on trouvera des critiques et des doléances, des inquiétudes et des incertitudes, des contradictions aussi et des solutions esquissées avec la prudente modestie qui sied aux hommes que l'expérience a mûris.

On y verra surtout s'affirmer une volonté de voir clair, de faire mieux et de ne refuser aucune responsabilité nouvelle.

Mais qu'on n'y cherche pas un traité d'éducation, ni une conception déterminée des buts de l'éducation morale. Il nous suffit d'exprimer le résultat d'une espèce d'enquête et de pouvoir contribuer pour une modeste part, à la renaissance pédagogique qui s'annonce dans tous les pays en poussant les esprits vers un problème qu'il leur appartient de résoudre chacun selon ses moyens.

P. F.

L'éducation dans l'enseignement secondaire.

Un peu partout l'organisation traditionnelle de l'enseignement secondaire se trouve sur la sellette. Tantôt on lui fait grief de ses méthodes surannées et de ses programmes encyclopédiques, tantôt on lui reproche son éloignement de la vie pratique, et c'est à qui lui endosse la responsabilité des fruits secs qu'il est censé produire et de la trahison des clercs, dont il semble être la cause première.

En dehors des réformateurs qui visent surtout un meilleur rendement des études et qui s'en prennent, par conséquent, aux méthodes et aux programmes, deux grands courants pédagogiques et sociaux attaquent les bases actuelles de l'enseignement secondaire.

Le premier a été créé par des éducateurs qui préfèrent la formation du caractère au développement de l'intelligence. Et leur raisonnement semble être dicté par la logique des faits. Dans la vie, et même dans la plupart des carrières dites libérales, c'est moins le savoir qui importe pour mettre un homme à la hauteur de sa tâche, mais il lui faut plutôt des qualités de caractère pour devenir une forte personnalité et un membre utile de la société. Ces pédagogues abandonneraient donc volontiers une partie, et même une partie notable de moyens d'instruction pour fortifier la volonté des élèves et pour élever dans leur intérieur la charpente solide d'idées et d'habitudes morales, garantissant dans tous les cas une conduite irréprochable. Et à voir dans la vie des hommes cultivés courir à leur ruine en se laissant dominer par des instincts aveugles ou en se soumettant lamentablement à des volontés étrangères que leur raison repousse, on n'est pas loin de penser que le monde a moins besoin de génies que d'hommes sociables, habitués à faire leur devoir.

Si de tels éducateurs ont souvent les yeux tournés vers le passé, s'ils portent des lunettes et ont l'air de se méfier de l'esprit inventif moderne, un second groupe de pédagogues est formé plutôt d'hommes du monde, qui ont lu leur Bergson et leur Spengler, qui admirent les hommes d'action de la Renaissance et applaudissent en cachette les dictateurs modernes, qui fustigent l'intellectualisme de l'époque précédente et revendiquent hautement d'un côté les droits du sentiment et de l'originalité géniale, de l'autre la soumission héroïque à l'idéal de la société, ils ne sont pas moins sévères pour l'enseignement actuel,

mais ils mêlent à leur mépris je ne sais quelle fatuité de sentimentalité incomprise et de supériorité en herbe qui rendent leur diletantisme moins sympathique. Eux aussi prônent la formation du caractère et sont parfois des anti-intellectualistes de salon.

*

* * *

Quelle est donc la cause de cette levée de boucliers contre l'école d'hier et d'aujourd'hui?

Notre époque n'a plus le temps d'attendre que les jeunes intelligences mûrissent et que les caractères se forment lentement, patiemment, comme la nature fait croître les chênes durs et les cèdres séculaires. On dirait que la pratique des profiteurs de guerre et des spéculateurs financiers, qui voulaient amasser des fortunes dans l'espace de quelques années, ait déteint sur l'esprit de nos temps. On voudrait que les bambins des classes inférieures raisonnent déjà comme des Aristote et se conduisent comme des Scaevola. La nature n'est pas favorable à de telles anticipations. Les animaux des espèces supérieures attendent plus longtemps leur maturité.

Opposons à une pétrification prématurée et à une hâte intempes-
tive la leçon des faits.

Ceux qui voudraient faire de nos établissements d'enseignement secondaire des gymnases de la volonté et du raidissement des attitudes, se font ordinairement une idée fautive de la nature de la volonté et des moyens de la diriger en vue de l'éducation. C'est le mérite de Lindworsky S. J. d'avoir montré que l'on ne peut agir directement sur la volonté. Et la plupart des moyens traditionnels, employés pour fortifier la volonté, comme de se refuser un plaisir permis afin de se préparer à des sacrifices plus sérieux, ont été reconnus sans valeur. La volonté n'a aucune force propre, mais son rôle peut être assimilé à celui de l'aiguilleur, qui lance le train dans une voie déterminée, sans qu'il ait la moindre influence sur la locomotive elle-même. On ne peut agir qu'indirectement sur la volonté, en fortifiant les motifs qui nous poussent vers le bien; en montrant donc les conséquences fâcheuses des actes mauvais, en entourant les prescriptions morales de tout le renfort qu'elles peuvent tirer de l'amour pour les parents, du respect des idéals humains ou religieux qui les imposent, en créant aussi des habitudes par une pratique répétée, on crée des tendances assez fortes et durables pour provoquer un comportement conforme au code moral.

La psychologie expérimentale a, d'autre part, apporté des lumières nouvelles sur l'étude du caractère. Les typologies de Kretschmer, Jaensch, Jung, Rorschach, Klages permettent, jusqu'à un certain point, de découvrir les forces agissantes qui déterminent le comportement d'un individu, les fiches personnelles de Rosselines, de Lasurski, de Laemmel, de Ginneken, de von der Muhlen, de Huth sont utiles pour établir le bilan d'une personnalité. Les études qui se rattachent à la méthode de Fernald et à celles de May et Hartshorne donnent des résultats objectifs sur les tendances morales de l'individu, de sorte qu'il est possible aujourd'hui de voir plus clair dans l'âme des enfants, confiés à l'enseignement public.

En tenant compte des idées nouvelles sur la connaissance du caractère et sur la façon de le diriger, quel est le but qu'on peut raisonnablement assigner à l'éducation morale dans l'enseignement secondaire, et quels sont les moyens dont cet enseignement peut normalement faire usage pour atteindre ce but?

Tout le monde est d'accord sur un point capital: Il ne suffit pas que l'enseignement secondaire inculque les connaissances nécessaires pour s'orienter dans la vie d'aujourd'hui ou pour continuer les études préparatoires à une carrière libérale, mais il faut que le jeune homme, qui a passé par l'enseignement secondaire, ait acquis l'habitude de se conformer aux prescriptions légales et morales de son pays et de son milieu. Il doit être devenu une personnalité adaptée à la vie avec ses semblables, c'est-à-dire une personnalité normalement morale.

Mais ici il s'agit de distinguer. Notre époque ne se contente plus d'une adaptation minimale portant sur l'observation des lois et des règles morales essentielles. Dans plus d'un pays de l'Europe actuelle on demande de plus que la jeunesse soit prête à tous les sacrifices pour l'idéal supérieur de la race ou de la patrie, et l'on regarde comme une tare le manque d'héroïsme au service de l'idéal. Dans d'autres cas l'idéal religieux ou politique exige de ses adhérents une conduite conforme à une conception approfondie et enthousiaste de cet idéal, et l'on attend de l'éducation qu'elle façonne des hommes de cette trempe. Enfin des esprits moins sublimes demandent au moins que le jeune bachelier ne possède pas seulement les connaissances requises, mais soit adapté aussi au commerce de la bonne société et réalise, dans ses manières, dans sa façon de penser et dans son activité sociale, l'idéal du gentleman.

C'est souvent l'un ou l'autre de ces idéals qui inspire la nouvelle croisade pour le renforcement de l'éducation dans l'enseignement secon-

taire, et l'on n'est guère d'accord sur les moyens d'exécution. Les uns cherchent à enrôler la jeunesse scolaire dans des brigades patriotiques dans lesquelles le travail manuel, la collaboration mutuelle, les exercices sportifs et le culte de la patrie préparent les serviteurs futurs de la race. Les autres veulent concentrer la vie de l'adolescent autour de l'église, imprégner son esprit de sentiments religieux et faire de lui un apôtre pour la défense de la religion ou du moins un partisan fidèle sur lequel on peut toujours compter. Souvent on aide à cette formation par des cercles d'études, dans lesquels les jeunes gens sont préparés en fait aux luttes religieuses et politiques de l'époque. C'est cette dernière forme de préparation qu'euvisagent parfois les partis politiques, sans grand succès d'ailleurs. Enfin c'est la participation à la vie de la bonne société, à ses divertissements et à ses organisations conventionnelles qui doit façonner le futur gentleman.

Toutes ces aspirations répondent sans doute à des besoins vitaux de notre époque, et il est évident que les moyens préconisés et employés pour atteindre les buts indiqués peuvent avoir des effets salutaires. Indépendamment même de l'idéal qu'ils servent, ils contribuent certainement à maintenir davantage le jeune homme en contact avec la vie et l'empêchent de s'enliser solitairement dans l'abstraction et le rêve.

Mais l'on doit se garder de méconnaître les vertus éducatives inhérentes à l'enseignement officiel même. La conduite morale n'est essentiellement qu'une adaptation de l'individu aux règles qui gouvernent la société dans laquelle il vit. Or l'adaptation à la société scolaire — quelle que soit son cadre — comporte d'abord la soumission de l'individu au règlement scolaire en vigueur, soumission que demande des inhibitions de tous les jours et de tous les instants. Si un règlement bien fait, c'est-à-dire ne comportant aucune tracasserie inutile, est rigoureusement observé, grâce à l'action soutenue des professeurs, ou grâce à une forme quelconque de self-government, c'est une éducation continue, pendant des années qui prépare efficacement à la soumission que le futur citoyen devra aux lois et aux prescriptions morales de son pays. Et ne nous laissons pas induire en erreur par quelques cas, où de bons élèves ont sombré plus tard dans la vie; il s'agit seulement d'exceptions, car la grande majorité des élèves consciencieux deviennent aussi des citoyens honnêtes et même souvent des hommes qui honorent leur pays.

En règle générale les études secondaires font acquérir aussi des

habitudes de travail et d'exécution de ses devoirs. A de rares exceptions près qui concernent des talents extraordinaires, les élèves doivent travailler régulièrement et durement pour satisfaire aux exigences des programmes. On peut naturellement discuter la valeur de telle ou telle partie de ces programmes, et des révisions plus fréquentes s'imposent peut-être pour les adapter aux besoins sans cesse changeants des études supérieures et de la vie, mais si le personnel enseignant exige inexorablement que chaque élève fournisse par ses propres moyens des travaux satisfaisants dans toutes les branches, aucun élève ne pourra se soustraire à la loi humaine d'un travail consciencieux, et cette pratique, continuée pendant des années, sera la meilleure préparation au travail professionnel de la vie pratique.

Enfin le commerce avec les camarades crée chaque jour des occasions variées pour s'adapter à des caractères diversement constitués, et l'habitude de prendre des égards pour les autres, que réclame déjà le règlement, les leçons quelquefois dures que s'attire le présomptueux qui croit pouvoir s'élever au-dessus des autres, les mille façons différentes, dont la société en miniature d'une classe, réprime les manquement aux règles de la vie en commun, constituent le meilleur acheminement vers la maîtrise de soi-même, telle qu'elle est exigée dans le commerce avec les hommes. Il est connu que beaucoup d'enfants, gâtés ou insupportables à la maison, reçoivent leur meilleure éducation sociale et même individuelle par les règles quelquefois tyranniques qui régissent la vie en commun d'un groupe d'enfants.

Soumission à un code de règles, habitude du travail consciencieusement accompli, égards pour les autres, que faut-il de plus pour donner au jeune homme les bases fondamentales du caractère moral? Il n'a qu'à transférer à la grande société nationale ou humaine, dans laquelle il vivra, les aptitudes et les tendances acquises dans la vie scolaire, pour être un parfait honnête homme. Et d'ailleurs, en étant élève, il vivait déjà dans la grande société de son milieu et il a dû conformer sa conduite aux grandes règles morales de cette société. De toute façon il quittera donc l'enseignement secondaire avec les effets d'une éducation à laquelle il a été soumis sans relâche.

Mais Monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir, voudrait rehausser ce don naturel par un brin d'érudition capable d'augmenter son prestige. Et il y a des pédagogues qui trouvent trop commune ou trop peu reluisante l'éducation naturelle que produit la vie scolaire, et ils

voudraient l'agrémenter de jalons bien visibles, attirant l'attention sur l'effort accompli. Tels les hérauts qui précèdent les rois nègres et qui ne cessent de crier: Voici le grand roi, Voici le roi des rois! En systématisant les moyens d'éducation inséparables de tout enseignement en commun, en les affublant d'épithètes bien sonnantes, en les réunissant dans un complexe bien étiqueté que l'on retire des profondeurs du subconscient pour les étaler dans la pleine lumière du conscient, on se drape des oripeaux de Monsieur Jourdain, mais c'est toujours de la prose qu'on produit.

Serait-elle donc si mal préparée à la vie la jeunesse qui, en dehors de l'enseignement moral qu'elle reçoit systématiquement et occasionnellement dans tout le cours de ses études, n'aurait subi d'autre système éducatif que la grande leçon de choses fournie par la maison paternelle, et le milieu ambiant, avec la formation constante et discrète, donnée par l'adaptation naturelle aux règlements scolaires?

Le rôle de l'enseignement secondaire n'est pas de produire des hommes tout faits, résolvant déjà en septième les grandes énigmes de l'univers et montant en sixième sur les tréteaux de la foire. On a vu plus juste dans le temps quand on a regardé les études secondaires comme une période d'incubation pendant laquelle le jeune homme acquiert des connaissances, les raisonne et les critique, pendant laquelle il remplit les devoirs de chaque jour, pour se préparer à avoir des idées plus justes et plus vraies et à faire son devoir dans les circonstances plus graves de la vie pratique. Quand on voit les apôtres imberbes et les rhéteurs prépubères que d'aucuns voudraient fabriquer déjà dans les classes inférieures de notre enseignement secondaire, on songe avec regret aux générations antérieures, qui se préparaient modestement à la vie, qui laissaient leur esprit mûrir et leurs facultés se développer, avant de donner leur mesure dans les luttes de la vie.

Admettons cependant que le régime de la vie moderne exige aussi une accélération de la préparation à la vie. Comment l'enseignement secondaire peut-il y contribuer du point de vue éducatif?

Il n'est guère besoin de souligner que l'enseignement moral à lui seul ne suffit pas pour créer une forte personnalité morale. Il est indispensable, mais il doit être étayé par un exposé très objectif des conséquences funestes de la plupart des actes contraires à la morale. Les sentimentalités sans consistance et les naïvetés béates, qui font sourire un adolescent de quinze ans, doivent cependant être évitées si l'on ne veut pas ôter tout crédit aux faits sur lesquels on s'appuie. Inutile d'ajou-

ter que l'exemple des éducateurs est l'auxiliaire le plus puissant de cet enseignement. On a beau vanter les mérites de l'honnêteté; si l'éducateur est soupçonné seulement par ses élèves de juger inégalement leur travail, ses exhortations les plus chaleureuses ne produiront plus leur effet.

F. W. Foerster recommande une pratique spéciale pour fortifier les résultats de l'enseignement. Il imagine dans la vie scolaire des occasions, où les élèves auront à lutter contre eux-mêmes pour dire la vérité, pour être bons envers leurs camarades, et il est convaincu qu'un pareil acte moral fait plus pour implanter des habitudes morales que le meilleur enseignement. C'est une méthode qui produira certainement du bien.

Pour familiariser davantage les élèves avec les conditions de la vie pratique, on trouve aujourd'hui les oeuvres du scoutisme, les oeuvres de protection sociale, les sociétés sportives, les sociétés d'études ou d'éducation populaire, qui peuvent tenter le besoin d'activité de la jeunesse et lui donner une adaptation plus immédiate à la vie. Dans d'autres pays on pratique le self-gouvernement partiel ou total pour rapprocher les élèves de la vie pratique. Dans les écoles nouvelles de tous les pays, c'est le travail manuel en commun, la vie en famille, le sport, qui renforcent la vertu formative de l'enseignement. Peter Petersen pratique dans son plan d'Iena un système éducatif qui est basé sur la collaboration active de tous les élèves.

Ce dernier exemple surtout montre que l'école publique pourrait emprunter plus d'une suggestion utile à ces systèmes de réformes radicales, pour cultiver davantage les qualités de caractère et pour former des hommes d'une trempe vigoureuse.

Mais il ne faudrait pas croire que ce façonnage de futurs génies et d'athlètes de caractère doive constituer la règle générale de l'enseignement secondaire. Celui-ci n'est pas fait pour la fabrication en série de surhommes et il doit toujours compter avec un pourcentage assez élevé, même parmi les enfants doués pour les études, de caractères moins actifs et moins spontanés. Et la société n'aura guère à se plaindre — pas plus d'ailleurs que ceux qui sont destinés à vivre avec eux — si la masse moyenne des bacheliers et des personnes cultivées possède avant tout des habitudes de travail, de fidélité au devoir et d'égards pour les autres. On est quelquefois tenté de s'écrier avec l'auteur de Rabelais ou du Mal des Ardents: „Ah! qu'on nous débarrasse donc une fois pour toutes des ardents, des inquiets, des mystiques, des

exaltés, des névrosés: qu'on envoie au diable tous ces apprentis détraqués qui corrompent notre société civilisée. Qu'on me fiche tous les adolescents rêveurs à lire du Voltaire ou du Molière ou du Rabelais, qu'on leur fasse faire des mathématiques et de l'histoire et qu'on occupe leurs loisirs au football et à la natation." Il est plutôt malaisé de vivre avec des as qui ne rêvent continuellement que performances et records.

*
* *
*

Que l'enseignement secondaire renforce donc la formation du caractère et la préparation à la vie, en se servant des méthodes réclamées par notre époque, qu'il stimule aussi la spontanéité de l'effort et l'originalité du travail, qu'il habitue la jeunesse, plus que par le passé, à sentir sa solidarité avec la société et à montrer un certain héroïsme dans la pratique d'un grand idéal, mais qu'il laisse aussi un peu de place au développement naturel des facultés, qu'il n'étouffe pas la race paisible et sympathique de ceux qui n'aspirent pas à devenir des chefs et des meneurs de peuples. Le vrai génie et le vrai chef se fraieront toujours le chemin par leurs propres forces.

N. BRAUNSHAUSEN

La fin d'une illusion.

Quand Bergson était élève de l'Ecole Normale supérieure on lui avait confié la surveillance de la salle de lecture. Le jeune philosophe était connu parmi ses camarades comme fervent matérialiste. Or un jour un de ses maîtres entra avec un groupe d'étudiants dans la salle et trouva Bergson au milieu d'un chaos de livres. „M. Bergson, s'écria ironiquement le professeur, est-ce que votre âme de bibliothécaire ne se révolte pas contre un pareil désordre?" Là dessus les camarades: Mais il n'a pas d'âme.

A juger des choses de l'extérieur et en bloc, on serait tenté d'en dire autant de notre enseignement secondaire: Il n'a pas d'âme. Conçu et organisé dans un esprit administratif, préoccupé avant tout d'ordre et de régularité, il se déroule sur le rythme d'un programme strict. Et tous, professeurs et élèves emboîtent le pas à la poursuite du programme qui est leur but, leur idéal, parfois leur cauchemar.

On croit faire ses humanités et l'on expédie une suite incohérente de leçons. Le professeur s'efforce de réaliser l'unité et la cohérence; la matière disperse et désordonne.

Les élèves se sentent pris dans un engrenage compliqué, grains de sable dans un tas, membres anonymes d'une société qui n'a pas de nom, de cœur ni d'âme.

La plupart diraient avec l'inspecteur d'Académie Jules Payot: „Jamais dans ma vie d'étudiant je n'ai reçu de mes maîtres un conseil ni un appui; jamais l'un de nos professeurs n'a deviné nos découragements ni la misère de notre isolement; jamais personne n'a pris la peine de nous aider à voir clair en nous-mêmes, à prendre conscience de nos défauts et de nos qualités”. (Le travail intellectuel et la volonté, p. 115.)

Corps sans âme peut être, mais non sans cerveau: car l'enseignement obéit à une idée, il repose sur une conception générale, sur une philosophie qui remonte très loin aux origines spirituelles de notre civilisation occidentale. Si tard qu'il se soit organisé, il est d'inspiration grecque par deux axiomes qu'il a adoptés comme fondement: 1) L'individu n'existe guère pour lui; il est collectiviste par son organisation et ses méthodes. 2) Ensuite il est rationaliste par la place qu'il accorde à l'intelligence et au savoir, à la science et à la technique.

Ces conceptions fondamentales se révèlent déjà dans la pensée des grands philosophes grecs: Platon et Aristote considèrent que l'objet de la pensée philosophique n'est pas l'individuel, ni la personne humaine, mais le nécessaire et le général, l'universel, le genre, la loi. L'individu au fond n'existe pas ou ne compte pas, ni en philosophie, ni en politique, ni en morale.

Ce courant de pensée s'est imposé aux écoles philosophiques les plus diverses; même au moyen-âge et en dépit d'efforts contraires restés isolés — jusqu'aux temps actuels la science et la philosophie refusent de tenir compte de l'individuel, du concret, du personnel.

Et cela en opposition avec d'autres courants, particulièrement avec le christianisme qui a proclamé que l'âme de l'individu est la valeur suprême; qu'elle vaut plus par le cœur que par l'intelligence, que la perfection morale est préférable aux recherches de la science et aux perfectionnements de la civilisation.

Pour les époques d'inspiration chrétienne il était entendu que l'individu devait songer en premier lieu à se transformer soi-même dans

le sens d'un idéal, à éduquer son caractère pour le conformer aux préceptes de la morale et aux exigences de la société.

Depuis le XVIII^e siècle surtout la vieille conception hellénique se généralise: on commence à croire qu'il suffit de connaître et de dominer la nature, d'émettre des lois et que le reste sera donné par surcroît.

Condorcet en 1779 a formulé cette conception nouvelle, dans une phrase qui nous fait sourire aujourd'hui: „Si dans aucun pays il n'y a eu jusqu'ici de bonnes mœurs, c'est que nulle part il n'y a encore eu de bonnes lois. Pour détruire les mauvaises mœurs il en faut ôter la cause et quelle est-elle? Il n'y en a qu'une: les mauvaises lois.” Cette foi naïve explique la fièvre avec laquelle la révolution française en deux années vota 2557 lois différentes. Un optimisme pareil continuait à animer les partisans des idées nouvelles jusqu'à la fin du XIX^e siècle, seulement on eut soin d'ajouter à l'idole „loi” cette autre: la science. Un instituteur, Jean Macé, le fondateur de la ligue de l'enseignement et un des créateurs de l'école moderne, aimait à répéter: „Nous sommes des faiseurs de lumière sans plus. Le patrimoine béni où est le salut de l'humanité, c'est le livre; non seulement la morale se développera à l'ombre des écoles et des bibliothèques, mais encore la force de ses préceptes se trouvera singulièrement accrue puisque désormais elle sera dans le trésor des connaissances humaines.”

L'enseignement moderne est fondé sur cette doctrine; il a été conçu dans le même esprit de confiance absolue en la toute puissance de la science et de l'organisation.

Mais cette expérience s'est heurtée à un fait primordial que les événements du XX^e siècle ont mis à jour avec une netteté rigoureuse: Le savoir, l'hygiène, la législation ne suffisent pas pour élever l'individu à la noblesse et à la dignité d'homme; ne suffisent pas non plus pour constituer une société durable et viable.

Savons-nous réaliser pleinement cette vérité que l'individu ne vit pas de savoir seulement et que les sociétés aussi, plus elles s'affinent et se compliquent ont besoin autant de caractères que d'intelligences, qu'elles vivent de vertu et de science. Et que l'une ne crée pas l'autre. Entre l'individu et la société il existe une possibilité d'accord ou de désaccord dont dépendent l'ordre et la prospérité et une part du bien-être de l'un et de l'autre. Ce problème d'adaptation, qui n'est pas d'ordre purement intellectuel, n'est jamais définitivement résolu puisque ses données changent perpétuellement. Et elles

sont bien changées depuis le temps si rapproché pourtant de la création de l'enseignement secondaire dans sa forme actuelle. N'insistons pas, le lieu commun est du bagage de chacun. Les hommes d'aujourd'hui, en premier lieu ceux qui sortent de nos écoles secondaires ont-ils réussi à s'adapter? Sont-ils à la hauteur des tâches que les circonstances leur imposent dans la vie individuelle, familiale et collective?

Ce que nous appelons la crise semble dû plutôt à l'écart entre le développement de l'homme et celui de la civilisation. N'existe-t-il pas entre la société actuelle et l'individu un énorme décalage, un divorce éclatant? Le sentiment exprimé par un jeune instituteur socialiste dans le dernier roman de J. Romains a l'accent d'une plainte générale: „ Nous souffrons, dit-il, d'un manque de proportion entre la société et nous. Il y a autour de nous un excès d'espace vide. Nous avons l'impression de flotter dans une société immense, d'y être perdus. ”

Ne voyons-nous pas que d'un côté la civilisation matérielle monte et que de l'autre la culture morale est en baisse. La machine triomphe et l'homme s'asservit. Les conditions techniques du travail humain s'améliorent et la paix sociale se compromet de plus en plus. L'architecture de nos maisons s'embellit et nos foyers se refroidissent. La marée des plaisirs déferle sur nous et la joie dans nos coeurs diminue. Les esprits s'emplissent de savoir et les coeurs se vident d'amour. L'orgueil des individus grandit et le sentiment de la dignité se perd.

Le déficit de la société est un peu aussi celui de l'enseignement. Et dans le choeur des doléances et reproches qui journellement nous assaillent, parmi tant d'exagérations, d'injustices et de rancunes basses reconnaissons aussi la note juste: Vous avez négligé de nous préparer pour la vie! Ecoutons la voix d'un des nôtres, d'un agrégé français, auteur de l'ouvrage sur l'individualisation dans l'enseignement, H. Bouchet:

„ Qu'avions-nous appris, nous autres secondaires, durant les sept années qui préparèrent nos deux baccalauréats? Un peu de géographie, très peu d'histoire; en littérature, nous avons lu (ou plus exactement, on nous avait fait lire) quelques grandes oeuvres, pesamment commentées, qui nous avaient dégoûtées pour de longues années de tous les classiques, en latin, à part une certaine virtuosité dans le déchiffrement des textes, nous avons appris par coeur quelques passages dont il ne restait rien que de vieux apophtegmes traînant dans tous les manuels. En mathématiques, quelques théorèmes et quelques problèmes évidemment formateurs, étaient par beaucoup appris „ par coeur ”.

Dans les sciences physiques et naturelles, beaucoup de formules, de descriptions, de classifications et de schémas qui s'interposèrent longtemps entre notre vision du monde et le monde lui-même. En langues vivantes, la possibilité de reconstruire à peu près le sens d'un texte écrit soit mot à mot, soit à coups de divination et de dictionnaires; mais on était impuissant à demander son chemin, à Berlin ou à Londres." (Education, janvier 1934, p. 194).

Le déficit d'ordre moral est moins éclatant, pour la simple raison que sous ce rapport on n'attendait à peu près rien de l'enseignement. Et c'est la plus amère critique qu'on puisse lui faire, de le river à une besogne exclusivement technique, de l'obliger à n'être qu'un humanisme inhumain.

Guéhenno réclamait la conversion à l'humain. Son appel, pour autant qu'il concerne l'enseignement, est aussi le nôtre.

Faisons définitivement notre deuil d'une illusion séculaire et mettons-nous à l'œuvre pour orienter notre enseignement secondaire dans le sens de ses devoirs et de ses possibilités éducatives actuelles et futures. Pour les institutions aussi vivre, c'est durer. Et l'on ne se conserve qu'en se transformant .. à temps. —

Les réformateurs radicaux et les ardents de tous les clans demandent peut-être l'impossible. Nous pouvons sourire de leurs excès, mais ce n'est pas une raison pour nous refuser à chercher et à réaliser le possible.

Pierre FRIEDEN

Der Gentleman als Erziehungsideal.

Erziehung ist kunstgerechte Führung heranwachsender Menschen bis zur selbständigen Erkenntnis der sittlichen Notwendigkeiten und dem gefestigten Willen zur sittlichen Tat. Der Mittel und Wege dazu kann es viele geben, das Ziel jedoch sollte nur eines sein: Die Verwirklichung der bis ans Ende weitergedachten Weltanschauung. Doch hier herrscht unaustilgbar der Gegensatz. In Ermangelung des letzten Zieles aber müssen wir doch wenigstens auf ein näheres hinstreben, für das wir alle, die ehrlichen Willens sind, zu Mithelfern gewinnen können. Wenn dieses Ziel nur klar und fest bezeichnet wird.

England ist zum Weltreich geworden und zum Beispiele für viele durch eine führende Schicht von Männern, die in seinen altherwürdigen

Stiftungsschulen, den grossen unabhängigen Public Schools, zur festgeschlossenen Persönlichkeit herangebildet worden waren. (Nur von den Knabenschulen geht hier die Rede). Und alle die grossen Eigenschaften, für die wir die besten Vertreter der Nation bewundern, sind eingefügt in den idealen Typus des Gentleman, der grade auf diesen berühmten Mittelschulen am reinsten bewahrt und gehegt wird. Nirgends wurde ein bestimmter Charaktertypus so verehrt und angestrebt. Nur allmählich zwar hat sich dies Vorbild entwickeln und von den ersten Mängeln befreien können, die seiner Verwirklichung entgegenstanden, bis es zu Zeiten des grossen Thomas Arnold in Rugby zur Vollendung gelangte, allen erreichbar. Erst war es der Adel der Geburt, dann Reichtum und Musse, Titel und hoher Rang, die den Inhalt des Begriffes darstellten. Aber wie sagte schon König Jakob zu seiner Amme, die ihn gebeten hatte, ihren Sohn zu einem gentleman zu machen: „Ein Baronet soll er werden, aber der Teufel selber macht ihn nicht zum gentleman.“ Dann kamen die Bildung des Geistes, die Kraft und Gewandtheit des Körpers hinzu. Heute sind es die Bildung des Herzens, der Adel der Gesinnung, die den Ausschlag geben. „Gentleman (nicht übersetzbar), anständiger, rücksichtsvoller, hilfsbereiter Mann“, sagt das Wörterbuch. Nach Tennyson sind Selbstachtung, Selbsterkenntnis, Selbstbeherrschung und Aufopferung die hervorstechendsten Züge. Der Geist des fair play, der keinen ungerechten Vorteil will, gehört zu den unverletzlichsten Ueberlieferungen der Public School. Lieber ein Spiel verlieren, als es mit unbilligen Mitteln gewinnen. Ehrliches Zusammenspiel in allen Lebenslagen, das ist „cricket“, wie der Ausdruck lautet. Treu und wahr gegen Gott und Menschen, rücksichtsvoll gegen Untergebene und opferfreudig im Dienste der Schwachen ist dieser Charakter; seine Herzengüte ist der Untergrund gefälliger Umgangsformen, und das Feingefühl der Hand und der Seele ist der Ausdruck beherrschter Kraft. Die weisse Haut der Atriden hätte ein verbogenes Rosenblatt gefühlt, und wurde doch hart wie Stahl in der Schlacht. Gelassene Ruhe, diskrete Zurückhaltung, verstehendes Lächeln gegenüber den Ungereimtheiten des Lebens, eine gewisse Unabhängigkeit gegenüber dem Nurlogischen und den allgemeinen Ideen und die Abneigung von jeder Schaustellung des reinen Wissens, dies gilt als besonders englisch. Der theoretische Fanatiker, der Machthaber, der zusammenbricht bei dem Versuch, das Unmögliche möglich zu machen, ist in der englischen Geschichte nicht zu finden. Diese aber wird seit Jahrhunderten von dem Gentleman gemacht, auf den die ganze Bevölkerung als zu ihrem idealen Vertreter emporschaute. Die repräsentative Staatsführung ist in England entstanden und gehört notwendig zu innerlich

und äusserlich freien, rücksichtsvollen Menschen. In England hat sich die freiheitliche Staatsform rein und handlungsfähig bewahrt, und ohne die Freiheit ist doch wohl das Leben für einen denkenden Menschen kein Leben. So hat die unabhängige englische Mittelschule die Gesellschaft gestaltet, und so gesehen ist die Mittelschulbildung, als Grundlage der Mittelschulerziehung, die Kernfrage aller privaten und öffentlichen Lebensgestaltung. Durch die andauernde Einwirkung der ganzen Umwelt und der ganzen Ausbildung durch Hinführung zur Selbstverwaltung, nicht durch befehlende weltanschauliche Unterrichtung lernt der Public Schoolboy, wie er leben soll und wie er in die Gemeinschaft hineinwachsen soll, die er später dienend zu führen berufen ist. Es gibt keine ausdrückliche „staatsbürgerliche“ Erziehung und keine Politisierung der Schule, obschon es grade dort wohl ohne Nachteil geschehen könnte. Je nach den Umständen ist es ja eher ein Glück, wenn eine Schule oder ein Lehrer diesen Teil ihrer Aufgabe vernachlässigen. Immerhin bedeutet die Mittelschule, die ihre Erziehungsaufgabe richtig erfüllt, die Aussicht auf eine Lösung der sozialen Schwierigkeiten überhaupt. Soziale Besserstellung und Erziehung bringen notwendig auch die sittliche Hebung eines Volkes hervor. Man braucht ja auch nicht daran zu zweifeln, dass die Mittelschule immer weitere Jugendliche erfassen wird, wenn man etwa bedenkt, dass noch vor 120 Jahren die Kinder der englischen Arbeiterwelt schon mit drei Jahren in die Fabrik und ins Bergwerk gezwungen wurden. Andererseits hat noch neulich Prof. Nicholson in einem vielbeachteten Vortrag in Newcastle erklärt, wenn die Mittelschule nur auf die praktische Berufsarbeit vorbereiten sollte, dann könnte man ruhig dreiviertel schon heute schliessen. Die Schule solle auch zur Musse und deren richtiger Verwendung erziehen. Das sei kein Luxus auf Kosten der Steuerzahler zugunsten der Kinder der Armen, sondern die Selbstversicherung der Gesellschaft gegen Unfruchtbarkeit und Zerfall. Auch ein gewisser, die Musse bedingender Wohlstand widerstrebt dem Begriffe eines Gentleman (und einer Lady) nicht; ein Wohlstand, der verbunden ist mit der durch die Schule zu betonenden Kunst, auf sittliche, geschmackvolle, vaterländische und gesellschaftsversöhnende Weise das durch Arbeit und höhere Fähigkeit erworbene Geld zu verausgaben. Sinn der Bildung ist der Aufstieg auf allen Lebensgebieten, auch den äusseren. Wenn sich der australische oder der südafrikanische Weisse wehrt gegen die Einwanderung von Vertretern billig und anspruchslos lebender Völker — vielleicht das umfassendste Problem der Zukunft — so liegt darin auch gefühlsmässig die Anerkennung und Verteidigung des aufwärtsführenden Bildungsideals.

Auch unsere staatlichen Mittelschulen, die man von allen Bildungsanstalten noch am ehesten mit der englischen Public School gleichsetzen kann, könnten vielleicht versuchen, planmässig, klar und betont die Jugend auf die bewährte Gestalt des Gentleman hinzuweisen. Die Verhältnisse sind ja in den selbständigen Stiftungsschulen mit ihrer auf das Vertrauen gegründeten Lebensgemeinschaft ungleich günstiger. Bis auf St. Paul's und Merchant Taylor's sind alle berühmten Public Schools in England Internate. Die anhängliche und stolze Treue, die loyalty gegenüber der Schule ist eine der grundlegenden Tugenden dieser Schulform. Wo aber nicht einmal ein Festsaal vorhanden ist, da ist es schwer, ein Gemeinschaftsleben aufzurichten. Dadurch wird das rechte Verhältnis von Lehrern und Schülern erschwert, das ja denselben Gesetzen unterworfen sein müsste wie das Leben ausserhalb der Schulmauern. Hier fürchtet sich jeder vor den Wirkungen seiner Unhöflichkeit, seiner Unwahrhaftigkeit oder seiner Unpünktlichkeit, und er bemüht sich, die Achtung oder die Zuneigung der andern nicht zu verlieren. Ausschluss und Nichtbeachtung sind gesellschaftlich die gefürchtesten Strafen. Zwischen Schulsitten und Gesellschaftssitten ist der Abstand in den englischen Public Schools nicht so gross als anderswo. Erzwungener Wohlstand fällt gerne mit dem Zwange selbst wieder ab.

Doch der Unterricht in den Mittelschulen bietet auch schon allein Gelegenheit genug, das geschilderte Ideal zu pflegen, wenn es nur richtunggebend überall zugegen ist. Schon der Gebrauch des Wortes Gentleman würde nicht ohne Wirkung bleiben, und ein künstlerisch ausgeführtes Mahnwort— so wie der Scout seine scharf geprägten Gebote hat — könnte in jedem Klassenzimmer hängen.

Dies alles ist nicht besonders neu, und überdies wird das Ideal auch in England nicht immer erreicht, aber warum sollte man deswegen darauf verzichten, den Unterricht stärker als bisher der Erziehung für ein schöneres nationales Leben dienstbar zu machen?

J. FELTES

Scouttruppen in Mittelschulen.

Im Jahre 1907 veranstaltete Oberst Baden Powell mit einer Anzahl Knaben sein erstes Versuchscamping auf Brownsea Island. Dorset; 1908 schrieb er sein grundlegendes Werk, *Scouting for Boys*. Heute vertritt das Scout's International Bureau in London 2.5 Millionen Jungen aus 47 Ländern, und der Gründer des Scoutismus konnte sich 1933 rühmen, dass durch ihn 9 Millionen junge Menschen in einem neuen Geiste erzogen worden waren. Diesen Geist fasst er in den vier Hauptzielen des Scoutismus zusammen: physische Erziehung, Charakterbildung, Ausbildung in körperlichen Fertigkeiten und Altruismus.

Die Schulen verhielten sich der neuen Bewegung gegenüber zuerst ablehnend, da die Berufspädagogen nicht annahmen, dass ein Kolonialoberst viel von Erziehung verstehe und wohl auch eine neue Form des Militarismus dahinter witterten. Aber die anfänglichen Missverständnisse verschwanden bald, und in allen pädagogischen Zeitschriften der alten und neuen Welt erschallte, besonders nach dem Kriege, nur eine Stimme des Lobes über die überraschenden Ergebnisse des Scouting. Georges Bertier schrieb in der „Education“: „Le créateur général du scoutisme a le même droit à la reconnaissance des peuples que les créateurs d'écoles nouvelles. La forme d'éducation qu'il a donnée au monde a même cet immense avantage qu'il n'est pas de société ni d'individu qu'elle n'atteigne, et qu'elle s'applique au village comme à la ville, à la famille pauvre comme à la société la plus fortunée.“ Und Dean Russell von der Columbia University sagte in einer Universitätsrede: „Das Programm des Scoutismus ist so gefasst, dass Sie, je mehr Sie es als Erzieher studieren, desto mehr sich davon überzeugen, dass seine Aufstellung eine wirkliche Entdeckung war. Das Bemerkenswerteste am Scoutismus ist nicht einmal das Programm, sondern die Methode. Soviel ich weiss, kann ihr in den letzten drei oder vier Jahrhunderten nichts an die Seite gestellt werden!“.

Scoutismus war anfangs nur als die notwendige Ergänzung der in der Routine verankerten Schule gedacht, da er alles bietet, was dieser fehlt, um den vollständigen Menschen heranzubilden, und es in eine Form gebracht hat, welche dem jugendlichen Alter am meisten zusagt: pittoreske Aufmachung, Abenteuerlust, Kameradschaftsgeist, Leben in freier Natur. Von da aber war es nur ein Schritt bis zur Eroberung der Schule selbst und ihrer Durchdringung mit seinem Geist! Wirklich konnte nach 15 Jahren sein Gründer, der inzwischen zum General mit

Adelsrang avanciert war, feststellen: „In vielen Vorbereitungsschulen (preparatory schools) Englands trifft es zu, dass die Schule ganz wie eine Scouttruppe geführt wird. Vor mir liegt eine Liste der Schulen, in welchen von uns anerkannte Truppen bestehen: Pfarrschulen, Gymnasien, Colleges, Waisenschulen, Pensionate, Grafschaftsschulen, Oberprimärschulen, Vorbereitungsschulen, Industrieschulen, technische Institute. Doctor Barnados Homes. höhere Schulen, London Council-Schulen, wissenschaftliche Schulen, Vorbereitungsschulen für Geistliche. Und in jeder unserer grossen Universitäten besteht eine Scoutsverbindung, welche ihre Mitglieder zu künftigen Führern von Scouttruppen ausbildet.“ Fünf Jahre später, im Jahre 1928, waren 48 der Public Schools von England mit Scouttruppen versehen und jede englische Universität hatte ihren Scoutclub und ihre Rovertruppe.*) Auch in unsern Nachbarländern gibt es heute viele Anstalten mit Scouttruppen. Eine gutgeführte Truppe besteht z. B. am Metzler „Lycée de garçons“.

Unsere erste luxemburgische Scouttruppe war eine Schultruppe privaten Charakters und trug den Namen „Les Eclaireurs de l'Athénée“. Sie wurde im Mai 1913 gegründet und unterstellte sich freiwillig der Leitung eines Vorstandes von fünf Professoren, der Hll. Koenig, Ourth, Rippinger, Tockert und Jos. Wagener. Herr Becker leitete die Uebungen, die an freien Nachmittagen stattfanden. Der Sekundaner Jos. Knepper versah den Dienst des ersten Scoutmasters. Die Truppe (etwa zwei Dutzend Schüler) wurde zwei Tage vor Ausbruch des Weltkrieges vereidigt. Sie leistete im ersten Kriegsjahre gute Dienste bei der Hilfsstelle des Luxemburger Roten Kreuzes. löste sich jedoch im Jahre 1915 auf, weil viele Mitglieder darauf hielten, andere Jungen als Mittelschüler aufzunehmen, was gegen die Statuten versties. Eine andere luxemburgische Schultruppe ist die des Emile Metz - Institutes, Dommeldingen, welche schon fast zwanzig Jahre besteht und an Schneid und körperlichen Leistungen bei Powwous und Jamborees eine wahre luxemburgische Mustertruppe genannt werden kann.

Alle Anstalten, welche anstaltlich geförderte Scouttruppen — nur um solche kann es sich heute noch handeln — unterhalten, merken schnell die Vorteile, welche der Scoutsgeist sowohl den Schülern als dem Lehrpersonal bringt. So sagt Michel le Bourdellès in „Education“

*) Eigentliche Scouts gibt es nur im Alter von 11-18 Jahren. Die vorbereitenden Truppen heissen Wolf cubs, die Veterantruppen Rover. Alle drei Arten werden verschieden geführt nach den drei Handbüchern Baden-Powells: Scouting for Boys, Wolf-cubbing, Rovering to Success.

(N° 4, 1923): „De nombreux exemples peuvent être fournis par tous les scoutmasters — exemples établissant que le scoutisme augmente de 50 p. c. les possibilités de chaque enfant... La méthode scout, introduite dans les établissements, y produit: a) l'amélioration de l'éducateur dans ses procédés d'enseignement, b) l'amélioration du régime intérieur. La „boîte” se transformera en un centre vivant, et toutes les routines disciplinaires se trouvent transformées”.

Der Gründung von Schultruppen stehen gewisse Schwierigkeiten im Wege. Nach „Scouting in Public Schools” (Verlag der Boy Scouts' Association, London) sind es besonders: der Mangel an Zeit, die finanzielle Frage und der Mangel an guten Scoutmasters. Dem letzteren, lässt sich aber dadurch abhelfen, dass geeignete Persönlichkeiten einige Monate in ein Scoutmasters Training Camp geschickt werden, deren es in allen Nachbarländern gibt. Die Bereitstellung eines eigenen Lokals für die Truppe scheint, nach obigem Buch, unerlässlich.

Die Gründung von Schultruppen auf dieser Grundlage wäre, aus den allbekannten Gründen, im Luxemburger Lande noch wünschenswerter als anderswo. Es wäre zudem eine Arbeit, die tausendfältige Frucht tragen würde!

Joseph TOCKERT

Sur l'éducation des jeunes filles.

„Un des traits caractéristiques de la pédagogie du dix-neuvième siècle, dit G. Compayré dans son „Histoire de la Pédagogie”, c'est le progrès constant de la pédagogie féminine. — — —

Mais ce qui n'est pas moins remarquable, c'est la part considérable que les femmes ont prise par leurs réflexions abstraites ou par leur action pratique à l'avancement de la pédagogie. Le dix-neuvième siècle comptera dans l'histoire de l'éducation par le grand nombre de ses femmes pédagogues, les unes véritables philosophes, les autres zélées maîtresses d'école et institutrices ardentes.”

Madame de Genlis, Miss Edgeworth, Miss Hamilton, Madame Campan, Madame de Rémusat, Madame Guizot, Madame Necker de Saussure, Madame Pape-Carpantier, d'autres femmes encore ont contribué au progrès de l'éducation.

Le fait est „remarquable”, mais n'est point étonnant. Car la femme, plus que l'homme, a le don de l'éducation, par sa nature, par sa

destination. Toute vraie femme est instinctivement maternelle, ce qui veut dire qu'elle éprouve le besoin de s'occuper des enfants, et qu'en le faisant, elle ressent une vive joie. Or, si elle s'occupe des enfants, ne le fait-elle pas avec l'intention de leur témoigner sa tendresse, de les rendre heureux, de les rendre meilleurs, en un mot de faire leur éducation ! La femme, la première éducatrice de l'enfant, est l'éducatrice née.

Qu'on me permette de ne point parler davantage des pédagogues de l'histoire, ni des hommes, ni des femmes, mais de saluer, pleine de reconnaissance et d'admiration les plus grands maîtres de l'art: J. J. Rousseau, dont l'Emile est comme une révélation: Pestalozzi, l'homme au coeur d'or, dont toute la vie est auréolée de son amour de l'enfant, de son dévouement passionné, héroïque à l'éducation.

Ils sont nos maîtres. Mais l'éducation ne s'apprend pas uniquement par leurs leçons, par leurs exemples. En dépit de toutes les dispositions naturelles qu'on puisse avoir, l'éducation, même pour la femme, n'est pas un don du ciel. C'est un art qui veut être appris par l'exercice, l'observation, l'expérience personnelle.

Qu'on ne se fasse pas d'illusion, tout bon professeur qu'on est ou qu'on croit être, on n'a jamais fini d'apprendre cet art, le plus long, le plus délicat, le plus difficile de tous.

L'idéal de l'éducation: faire des corps sains, des esprits justes et libres, des consciences intègres, des volontés fortes, des êtres bons et humains, l'idéal est si élevé qu'on a beau travailler, jour par jour, année par année, qu'on a beau monter degré par degré, quand on arrive aux sommets, l'horizon recule. Atteindre le plus de perfection, le plus de compétence possible, tel sera l'humble but de tout éducateur.

La voie la plus sûre est celle du coeur. Qu'on se le dise bien — le pivot de toute éducation, la condition première, c'est le coeur. Tout l'art est là. L'esprit, la science, le caractère du maître ont, certes, leur prix, ils peuvent être de précieux auxiliaires, mais quand le coeur manque, c'est la faillite de l'éducation. Avant tout, sachons gagner nos élèves en les prenant par l'affection, par le dévouement.

Etablissons entre eux et nous ce courant tout vivant de rapports, de relations que créent la confiance, la sympathie, le respect. Ce courant tout puissant qui fait que l'enfant s'abandonne, se laisse guider, corriger, fortifier, qu'il apprend, peu à peu, à se gouverner lui-même, à s'aider de ses propres moyens, de sa conscience, de son sentiment du devoir.

Remarquons bien qu'il ne s'agit nullement de gâter l'enfant, de nous rendre son esclave en l'adorant, certes non, l'éducation doit être raisonnable, sérieuse, ferme, conséquente.

Il faut seulement que l'enfant sente à tout moment que nous voulons son bien, que nous tenons à lui, que nous sauvegardons ses intérêts, en toute circonstance, que ce soit par la louange, que ce soit par le blâme, par la récompense ou la punition. Il faut que l'enfant sache que nous sommes justes et que, si une erreur arrive malgré tout, nous avons la volonté, le courage de la justice.

L'enfant doute rarement de l'affection et de l'esprit de justice de ses parents. Qu'il en soit de même pour l'école! Chaque classe, chaque établissement doit cultiver le sentiment de la famille. Le maître est le chef, je dirai le prêtre de ce culte. Que l'école soit un foyer qui réchauffe les coeurs, les tient unis dans la même foi, le même amour de la beauté: beauté spirituelle, morale, beauté de la nature, des sciences, des langues, de l'art.

Que les heures qu'on a vécu ensemble, professeurs et élèves, dans le même travail, la même peine, la même joie, en marchant vers un but commun, que cette communauté d'idées, de sentiments, crée à tout jamais un lien intime, une amitié, une parenté! Que l'influence salutaire de l'école s'étende au delà de l'école et prenne une expression belle et réconfortante dans nos associations amicales!

Voilà la route tracée, mais que de difficultés sur le parcours! Il faut une patience sans fin, une maîtrise de soi-même, une bonté qui pardonne et oublie, des qualités enfin que seul l'amour de l'enfant peut donner au maître.

Chaque année amène d'autres élèves sur les mêmes bancs, d'autres visages, d'autres individualités. A chaque fois, devant chaque nouvelle classe on sent une angoisse secrète; chaque élève apporte du nouveau, sa personnalité qu'il faut connaître, respecter, perfectionner. Aurons-nous les dons nécessaires pour gagner les sympathies, obtenir une atmosphère de confiance propice au travail? Quelles sont les dispositions de ces élèves? Entre elles et nous, il n'y a rien encore, il faut tout créer en nous aidant de notre expérience, en faisant appel à toutes nos ressources.

La première heure de contact est importante et parfois décisive. Il faut apprivoiser les élèves, qu'elles n'aient plus peur de nous, que leur coeur et leur esprit s'ouvrent à nous sans crainte. Sans crainte sur-

tout de la moquerie! La jeune fille est plus sensible que le jeune garçon, l'ironie la rebute, c'est une arme redoutable dans la main du professeur — il ne pourra s'en servir qu'avec prudence.

Que les punitions soient rares, les récompenses fréquentes! Plus on comprendra l'enfant, moins on punira. Qu'on se souvienne de sa propre enfance! Qu'on compare! La plupart des fautes de l'enfant sont dues à l'étourderie, rarement à la méchanceté.

Les régimes de terreur n'ont aucune valeur pédagogique, n'influencent nullement la volonté de l'élève, bien au contraire. La jeune fille plie, mais résiste et, souple roseau, après la rafale, redresse la tête, s'obstine. On obtient un semblant de soumission, mais on ne gagne pas la volonté, on ne forme pas le caractère.

L'atmosphère de la caserne ou de la prison n'est guère propice à l'épanouissement des jeunes cœurs, des jeunes esprits. Nous bâtissons nos écoles au grand air, dans l'azur et la lumière. Pour assurer le succès de nos leçons, la bonté doit „rayonner à travers”.

Il est évident que l'éducation, si parfaite qu'elle soit, ne changera jamais la personnalité de notre élève. Nous ne formons ni des statues, ni des machines, ni des troupeaux. Chaque élève se développera selon ses dispositions.

Les plus grands poètes comme les plus grands pédagogues se sont penchés avec amour sur la jeune plante qu'est l'enfant. Ils ont étudié son développement. Goethe dit des mots d'une profonde sagesse:

„ Wir können die Kinder nach unsern Sinne nicht formen:
So wie Gott sie uns gab, so muss man sie haben und lieben,
Sie erziehen aufs Beste und jeglichen lassen gewähren.
Denn der eine hat die, die andern andere Gaben;
Jeder braucht sie, und jeder ist doch nur auf eigne Weise
Gut und glücklich. ”

Victor Hugo lance un poème sanglant contre les faux pédagogues „marchands de grec, marchands de latin! cuistres, philistins, magistres!” — Son sang bout, rien qu'à songer au dimanche en retenue, aux cinq cents vers d'Horace, à l'assoupissement des noirs couvents béats”. Tournant le dos aux prisons haïes, le poète prophète peint en traits de lumière l'école d'aujourd'hui.

„ Un jour, quand l'homme sera sage, quand l'enfant mieux compris redressera son front,
Savoir étant sublime, apprendre sera doux.

C'est en les pénétrant (les livres) d'explication tendre,
En les faisant aimer, qu'on les fera comprendre.
Chaque village aura, dans un temple rustique,
Dans la lumière, au lieu du magister antique,
L'instituteur lucide et grave, magistrat
Du progrès, médecin de l'ignorance, et prêtre
De l'idée; et dans l'ombre on verra disparaître
L'éternel écolier et l'éternel pédant."

Il y a un siècle que Victor Hugo a écrit ce poème.

Aujourd'hui, comme il l'avait prévu, les derniers vestiges du pédantisme s'évanouissent. La fêrule dort sous la poussière des temps. Mais l'éducation règne, plus belle, plus triomphante. Toute l'instruction se met à son service. L'école, la famille, la société voient en elle la fleur, le couronnement de l'instruction. On ne saurait plus être un bon professeur, si l'on est un mauvais éducateur. La vie à l'école ressemble de plus en plus à la vie en famille.

Je m'en voudrais de ne pas redire encore les belles paroles de Gustave Lanson, du meilleur, du plus avisé des maîtres:

„L'enfant sera comme chez lui au lycée; il y trouvera le bien-être que son âge et les moeurs comportent; 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”.

Je suis heureuse de constater que les plus grands poètes, les plus grands pédagogues, les plus grands maîtres, tous à l'unisson, choisissent la bonne, la douce voie du coeur, pour atteindre le but élevé de l'éducation de l'enfant.

Anna BEFFORT

Témoignages et expériences.

a) Une voix d'outre-tombe: M. Esch †.

L'enseignement secondaire doit ou devrait former des hommes. Aucune définition n'est à la fois aussi claire et aussi vague. Former, non pas exclusivement l'intellect, mais la volonté, mais le caractère; stimuler les facultés productrices au lieu de s'adresser à la seule réceptivité — à la „Lernschule”, substituer la „Arbeitschule” —; élever de futurs citoyens: telles sont, en gros, les tendances aujourd'hui dominantes. Inutile de redire encore que dans l'enseignement, même avec les méthodes traditionnelles, il y a une certaine vertu éducatrice. Mais cela se réduit souvent à peu de chose. Montaigne ne se faisait-il pas illusion quand il écrivait: „L'enfant pratiquera, par le moyen des histoires, ces grandes âmes des meilleurs siècles. C'est une étude de fruit inestimable. Education de la sensibilité, par l'exaltation, par le lyrisme, éducation du jugement, du goût, ce n'est point chose secondaire, mais ce n'est pas toute l'éducation qui forme des hommes. Celle-ci consiste essentiellement à créer des habitudes morales. Quand un jour les écoles publiques sauront élever les enfants par l'action pour l'action, elles auront accompli la plus grande révolution de l'histoire de la pédagogie. (Notre métier, p. 46)

*

*

*

b) L'opinion d'un poète:

Un jour on annonça à V. Hugo le mariage d'un jeune homme; on énumérait les qualités de la fiancée: elle était jeune; le poète de sa grosse main écrivit: Zéro. Elle était belle, deuxième zéro. Elle était riche, troisième zéro. Elle était bonne et V. Hugo de mettre un „1” devant les trois zéros.

L'éducation est à l'instruction ce que le „1” du poète est aux trois zéros qui le suivent. —

*

*

*

c) L'opinion d'un diplomate:

M. François-Poncet, ambassadeur de France à Berlin et ancien professeur, déclare:

Une des faiblesses de notre système d'éducation, c'est qu'il développe outre mesure les facultés d'analyse et de critique. Combien il est dangereux, pourtant, de laisser tarir chez un peuple les sources de l'enthousiasme et de l'admiration.

Il faut modifier en France l'éducation; c'est d'un esprit de pédagogie que nous avons le plus besoin; c'est vers la jeunesse qu'il faut nous tourner; c'est à elle, à sa formation physique, inséparable de sa formation morale et civique, qu'il faut appliquer tous nos efforts. D'elle et d'elle seule naîtront les mœurs qui peupleront la France de citoyens égaux aux institutions libres que notre histoire nous a données („Revue internationale de pédagogie“, 1er cahier 1935, p. 76).

Zeitenwende ?

Jeder gut erteilte Unterricht wirkt erzieherisch. An und für sich und ohne dass er sich von solcher Absicht leiten lässt.

Der Schüler, dessen Lehrer auf korrekte Haltung, auf klare und genaue Aussprache während des Vortrages hält, gewöhnt sich eher an sauberes, pflichtgebundenes Verhalten als jener andere, dem man Stottern und Wiederholungen durchlässt, der von einem Fuss auf den andern tritt oder gar seinen Zuhörern den Rücken dreht.

In der Angewöhnung einer leserlichen Schrift, in der klaren Uebersicht und getreuen Wiedergabe eines fremdsprachigen Satzes in die Muttersprache, in der zielbewussten Beweisführung eines mathematischen, physikalischen, philosophischen Lehrsatzes liegen erzieherische Werte beschlossen. Ein systematisch in dieser Hinsicht Geschulter wird sich weniger leicht von unkontrollierten Gefühlsaufwallungen, von Phantastereien und Schwärmereien bestimmen lassen, als einer, der sich nie dem Zwang folgerichtigen Denkens unterworfen hat.

Desgleichen: wer zur Einsicht gelangt ist, dass die beste sprachliche Darstellung die ist, in der jeder Satz, jedes Wort, die Einleitung wie der Schluss, in sich selbst ihre Berechtigung und Notwendigkeit tragen, die, abhold jedem Flitter, jeder Schaumschlägerei, jedem Klingklang, von nichts anderem als von der persönlichen Ueberzeugung und einer schlichten Sachlichkeit allen Glanz und alle Kraft erwartet, der wird

auch im Leben leichter den Weg finden zu einfachem, wahren und dadurch wertem Menschentum.

Ueber den eigentlichen Unterricht hinaus wird der tüchtige Lehrer, wiederum ohne es zu wollen und oft ohne es zu wissen, durch seine Persönlichkeit erzieherisch auf seine Schüler einwirken. Wenn er pflicht-treu arbeitet, wenn er sich als Diener am Werk fühlt und nicht selbst-gefällig sich spreizt, nicht durch billige Spiegelfechtereien und falsche Sentimentalität verblüffen will, wenn er Gerechtigkeit und Neigung zu lieblosem Spott bemeistert, nicht unbegründetes Misstrauen beweist, wenn er in männlichem Freimuth einen Irrtum oder die Grenzen seines Wissens und Könnens nicht verleugnet, dann wird sich auch der seelische Kern des Schülers festigen und disziplinieren. Gefasstheit und Haltung werden ihm leichter, er wird sein Persönliches, seine Wünsche und Neigungen hinter sein Werk und das Sein über den Schein stellen lernen.

* * *

Das sind alles Aufgaben, die dem Lehrer von jeher gestellt waren, die gewissermassen überzeitlich sind. Doch innerhalb der Zeit wandelt sich das Erziehungsideal. Manch einer wird darüber spotten, aber vielleicht ist es doch gut, die Dinge zu sehen, wie sie sind.

Darf ich über persönliche Erfahrungen berichten ?

Vor acht Tagen sah ich, wie junge Menschen, fast noch Kinder, am Radio einer Hörfolge beiwohnten, die auf Werbung der Kameradschaft und des Gemeinschaftsgeistes berechnet war. Unter andern dieser Szene. In einem Jugendlager kontrolliert der Führer, ein Fünfzehnjähriger, Haltung und Habseligkeiten der ihm anvertrauten Buben. Eugen beklagt sich über seine Lagerstätte. Allgemeines Gelächter. — Fritz fehlt. Weshalb? Kein Reisegeld. Wird aus freiwilligen Spenden zusammengeschossen und dem Buben übersandt. Morgen ist er da. — Karl packt aus: Chokolade, Wurst, Kuchen. So. Der Führer verbreitet sich über die Sachlage: Unter den Zehn sind vier, Söhne von Arbeitslosen. Kuchen und Wurst kennen sie nur dem Namen nach. Aufgepasst, Karl! Der Führer greift zum Messer, zerlegt den Kuchen und die Wurst in je 5 Teile, je einen für die vier und einen für Karl. „Karl, bemühe dich zu verstehen, damit du in Zukunft aus freien Stücken so handelst, wie ich jetzt in deinem Namen gehandelt habe. Karl, die alte Welt ist

vorüber, sie kommt nicht mehr wieder.“ Wer sah, mit welchem Ernst und welcher Ergriffenheit die Hörer dieser Szene folgten und später andern darüber berichteten, der verstand: es weht ein neuer Geist und dies Neue verstehen am besten die Jungen, weil sie mit unbefangenen Augen in die Welt blicken und nicht mit den durch Geschlechter ererbten Vorurteilen belastet sind.

Nummer 2. In Sekunda wird ein allgemeiner Satz besprochen. Der Widerspruchsgeist erwacht, Meinung steht gegen Meinung, ich freue mich über die hin und her wogende Diskussion. Nach der Stunde sagte mir einer der Schüler -- es war nicht der Schlechtesten einer, er wusste, dass solche Uebungen in Eton und Oxford geplegt werden und hatte selbst solchen Uebungen im Ausland beigewohnt -- er sagte: „Nehmen Sie mir's nicht übel, Herr Professor, aber mir scheint, das Verfahren ist überholt. Mehr denn einer von uns hat das ganz deutliche Empfinden, dass die Periode des liberalistischen Individualismus (das war sein Ausdruck) vorbei ist. Noch eininal, nehmen Sie mir's nicht übel, aber wenn so Meinung gegen Meinung steht und besonders wenn der des Unerfahrenen dasselbe Gewicht zukommt wie der des Geübten und Reifen, dann verschwimmt und vernebelt sich alles vor unsern Augen. Ich bitte Sie, zwingen Sie uns Ihre Meinung auf, hauen Sie immerfort in dieselbe Kerbe, Tag für Tag, wir wollen geführt werden.“

Nummer 3. Im vergangenen Sommer gab ich auf Prima das Thema auf: Mir obliegt die Aufgabe, vor Klassenkameraden den Wert (bezw. Unwert des halbjährigen Arbeitsdienstes nachzuweisen. Von 33 Schülern sprachen sich 31 restlos für die Einrichtung aus. Rückhaltlos traten sie ein für die Ueberbrückung der Klassengegensätze, die sich daraus ergebe, dass Arbeiter, Bauern und Studierte neben einander stehen, Schulter an Schulter und alle die Schaufel in der Hand. Rückhaltlos begrüßen sie es, dass der sogenannte Intellektuelle hier seinen Dünkel fahren lassen müsse. Der 32. schrieb sich einleitend, zwei Seiten lang, alten Ingrim gegen Deutschland vom Herzen: Ich möchte alles, was an Teutonentum erinnert, in Grund und Boden vernichten, aber in dieser Frage kann ich nicht umhin usw. Der 33., ein kluger Kopf, sprach sich offen gegen die Einrichtung aus, weil und insofern sie auf Zwang beruhe.

Nummer 4. In einer Quinta sprach ich während der Erklärung eines Gedichtes den Schülern darüber, wie schwierig es für uns Luxemburger sei, manche Gefühlsvorgänge zu erfassen, die in unsern Nachbarländern als selbstverständlich erschienen. Wir führten z. B. das Wort

Vaterland auf den Lippen, aber wie viele von uns seien wohl bereit, diese Liebe durch die Tat zu beweisen, und im Notfalle das Letzte für das Vaterland hinzugeben, das Leben. Etwa ein Drittel der Klasse erhob sich. Ich war ergriffen, setzte ihnen dann auseinander, dass der Krieg etwas Furchtbares sei... fünf setzten sich wieder, die übrigen, etwa zehn, blieben stehen. Fünfzehnjährige!

* * *

Was ergibt sich aus diesen Tatsachen? Einmal, dass in den Augen eines Teiles der heutigen selbständig denkenden Jugend die langjährige erdrückende Vormachtstellung des reinen Intellektualismus in der Schule ins Wanken geraten ist. Sie spürt dunkel vielleicht, aber sie spürt, dass die Tat mehr wert ist als Gedanke und Wort, und dass auch der feinstausgebildete Verstand für sich allein nicht imstande ist, die grossen Fragen der Menschheit, unsere Stellung zu Vaterland, Familie, uns selbst und Gott, zu entscheiden, sondern dass da andere Kräfte der Seele, irrationale, Gefühls- und Willenskräfte ein entschiedenes Wort mitzusprechen haben.

Sodann dass der Individualismus, wie ihn das letzte Jahrhundert in uns grossgezogen hat, durch Ueberspitzung sich selbst aufzuheben und ins Gegenteil umzuschlagen im Begriffe steht. Eine immer wachsende Anzahl von jungen Leuten ist des verstiegenen Ichkultus mit seinen lächerlichen und gemeinschädlichen Auswüchsen müde, sie haben für unser heutiges Parteigetriebe mit der gewissenlosen Aufpeitschung der Klassengegensätze nur beissenden Spott übrig.

Und noch etwas: viele wandern noch im alten Geleise. Ihr Sehnen geht ausschliesslich nach einer gesicherten Lebensstellung, nach wenig Arbeit, nach reicher Heirat, nach dem Glas Bier des Abends am Stammtisch. Sie wollen es möglichst gut haben. Der zukünftige Advokat gesteht schon jetzt lächelnden Mundes, dass er später jede, auch die wurmstichigste Sache vertreten werde. Nur, Protektion muss sein und hochkommen muss man, um jeden Preis, auch um den des Aufgebens seiner selbst. — Aber es gibt auch andere, die schon heute nicht vielleicht, sondern Ja oder Nein sagen, die Verantwortung übernehmen wollen, die mit Nietzsche das weiche Lager zurückweisen und mit ihm den härtesten und steilsten Weg gehen. Sie werden den kommenden Jahrzehnten den Stempel aufdrücken.

Ich frage mich: Können, angesichts dieser Zeiterscheinungen, Schule und Erzieher bei ihren bisherigen Methoden und Zielen beharren? Dürfen sie an dem Neuen vorbeigehen oder glauben sie, das Rad der Zeit zurückdrehen zu können?

D. KRATZENBERG

Die körperliche Erziehung unserer Lyzeistinnen.

Wenn Eltern den Lyzeen ihre Töchter anvertrauen, so dürfen sie wohl erwarten, dass von Seiten der Schulbehörden alles getan wird, um die Gesundheit ihrer Kinder während der Studienzzeit zu sichern. Besonders da diese Studienzzeit in die wichtigste Zeit des Lebens, in die Entwicklungsjahre fällt. — Untersuchen wir aber das Lehrprogramm unserer Mittelschulen von diesem Gesichtspunkte aus, so müssen wir mit Befremden feststellen, dass für die körperliche Ausbildung unserer Pennäler und Pennälerinnen nur sehr mangelhaft gesorgt wird.

Genügt z. B. die eine vom Lehrprogramm unserer Mädchenlyzeen festgesetzte Wochenstunde im Turnen (die zudem noch in Prima ausfällt!), um einen Ausgleich zu schaffen für die geistige Ueberlastung der Schülerinnen, um überhaupt eine rationelle Körperbildung der jungen Mädchen zu ermöglichen? Darauf wird jeder von uns mit einem kategorischen Nein! antworten müssen.

Aus den Erhebungen, die ich als Klassenlehrer der Secunda des Luxemburger Mädchenlyzeums (lateinische Abteilung) angestellt habe, ergibt sich, dass unsere Sekundanerinnen wöchentlich ungefähr folgendes Arbeitsprogramm zu erledigen haben:

Wöchentliche Klassenstunden	29	Stunden
Vorbereitung dieser Stunden	ca. 12 (6×2)	..
Vorbereitung der Hausaufsätze pro Woche	ca. 4	..
Dringendste Privatlektüre	3	..
Total:	48	Stunden

Diesen 48 Stunden angestrebter geistiger Arbeit steht sage und schreibe 1 Stunde rationelles Turnen von Septima bis Secunda incl. als Ausgleich gegenüber. Für die Primanarinnen, die sicherlich am meisten

zu arbeiten haben, ist überhaupt kein Turnen vorgesehen! Ist das nicht ein Hohn auf die elementarsten Forderungen der Hygiene? Wahrlich, wir haben keinen Grund, auf solche Einrichtungen stolz zu sein! Vielmehr wäre hier ein reuevolles *Nostra Culpa* am Platz! Oder ist es nicht schwere Schuld, die unsere Mittelschulen unter diesen Verhältnissen gegen die ihnen anvertrauten jungen Mädchen auf sich laden?

In Ermangelung einer schulärztlichen Aufsicht (*quousque tandem?*) ist es schwer, sich Rechenschaft zu geben von der gesundheitlichen Schädigung unserer Pennälerinnen durch die bestehende Mittelschulordnung. Aber als schwerbelastende Tatsache möchte ich aus meiner 23-jährigen Lehrpraxis am Luxemburger Mädchenlyzeum Folgendes bekanntgeben: Ich kenne aus dieser Zeit drei Fälle von völligem physischem Zusammenbruch und zwei Fälle zeitweiliger nervöser Erschöpfung junger Mädchen infolge geistiger Ueberanstrengung. Dass das nicht alle Fälle sind, braucht nicht besonders betont zu werden, da meine Feststellungen sich nur auf die Klassen beziehen, in denen ich persönlich Unterricht erteilt habe.

Meines Erachtens ist schon bei der staatlichen Uebernahme der Lyzeen ein grober pädagogischer Fehler gemacht worden: Das Lehrprogramm unserer Mädchenlyzeen ist in vielen Fächern (besonders in der Mathematik!) allzu eng an das Lehrprogramm der Knabenmittelschulen angepasst worden, ohne Rücksicht auf die körperliche Widerstandskraft der jungen Mädchen. Sicher ist, dass das Studium der Mathematik grössere Anforderungen an Zeit und Mühe an unsere jungen Mädchen stellt als an die Knaben, die von Natur mehr Begabung für dieses Fach mitbringen. Ich glaube, dass man die erzieherische Bedeutung der Mathematik für junge Mädchen übertreibt. Logisches Denken, zudem in einer dem wirklichen Leben näherliegenden Form übermittelt schon das Studium der verschiedenen Sprachen und besonders das Studium des Lateinischen. Logisches Denken lehren auch die Uebungen im Aufsatz, im freien Vortrag, in den Oberklassen ganz besonders. Hier sei auch darauf hingewiesen, dass von all den jungen Mädchen, die ich seit 23 Jahre unterrichtet habe, nur eine Einzige nach dem Abitur Mathematik studierte und dass diese Einzige vor dem Ziele aufgab.

* * *

Als Remedur gegen die Ueberbürdung unserer jungen Mädchen sollten zwei Reformen durchgeführt werden: Zuerst das, was schon

mein allzu früh verstorbener Freund und Kollege Mathias Esch so formulierte: *Féminisons notre enseignement!* Also: Innigere Anpassung des Lehrprogramms an die natürliche Befähigung und Neigung und besonders an die körperliche Leistungsfähigkeit der jungen Mädchen. Und dann — und vor allem: Mehr rationelles, obligatorisches Turnen! Das Ideal? — : Eine halbe Stunde jeden Schultag, oder 1 ganze Stunde auf je zwei Arbeitstage. Also 3 Stunden per Woche.

Dass diese Forderung keine Vermessenheit bedeutet, das beweist eine rumänische Professorin, Frl. Amélie Arato, in ihrem reich dokumentierten Buch: *L'enseignement secondaire de jeunes filles en Europe* (Bruxelles 1934). Diesem Buche, dessen Lektüre ich jedem Kollegen aufs wärmste empfehle, entnehme ich (Seite 216) folgende für Luxemburg beschämende Angaben:

Wöchentliche Pflicht-Turnstunden in den Mädchenlyzeen Europas:

Deutschland und Schweden: 4; Oesterreich: 3-4; Dänemark: 3-4; Finnland: 3; England, Frankreich, Italien, Schweiz, Tschechoslovakei, Island: 2-4; Belgien, Holland, Ungarn, Jugoslawien, Norwegen, Polen, Griechenland, Bulgarien, Irland, Rumänien, Lettland, Litauen: 2.

Luxemburg, dessen Mittelschuleinrichtungen Frl. Arato sonst eingehend erwähnt, glänzt in dieser Aufzählung durch Abwesenheit. Traurig, aber wahr! Uebrigens: Wenn unser Land in diese Tabelle aufgenommen worden wäre, so hätte es an allerletzter Stelle, hinter Estland und der Türkei stehen müssen! (Diese Länder haben immerhin noch 1-2. bzw. 1 ganze Stunde vorgesehen.)

Und doch haben unsere Lyzeistinnen, als Kinder eines zwei- oder vielmehr dreisprachigen Landes, sicher mehr Schularbeit zu bewältigen als ihre Schwestern in den andern Ländern. Auch für sie ist die Zeit, die sie im Lyzeum verbringen, die wichtigste ihres Lebens. Auch für sie ist jeder pädagogischer Irrtum, jedes erzieherische Minus gerade in diesem Lebensabschnitt unabsehbar in seinen Folgen.

Geben wir also unsern jungen Mädchen die körperliche Ausbildung, auf die sie wie ihre Schwestern in den andern Ländern ein heiliges Recht haben, die zur Erhaltung ihrer Gesundheit unumgänglich notwendig ist! Nur dann können sie, ohne dauernden Schaden an ihrer Gesundheit zu nehmen, den Anforderungen, die unsere Schulordnung an sie stellt, gerecht werden.

An den ‚Conseil supérieur d'éducation physique pour le Grand-Duché de Luxembourg‘ richte ich hiermit die dringende Bitte, sich unserer Sache anzunehmen und sie nach Kräften zu fördern. Der Dank aller Lyzeistinnen ist ihm im voraus gesichert.

Aug. OSTER

Fälle.

Dem Lehramtspraktikanten wird die Pädagogik als ein Serum **eingepft**, das ihn vor berufsgefährlichen Luftsprüngen bewahren soll. Mit fortschreitenden Dienstjahren zeigt es sich, ob diese einmalige Medizin ihre Wirkung auch weiterhin tut. Muss sie erneuert werden, so ist's gefehlt. In den glücklichen Fällen, wo die Lehrsätze der Pädagogik unbewusst und unbemerkt zum Habitus werden, besteht die Gefahr, dass Lehrer und Schüler an einander nicht viel zu tadeln haben werden. Nachdem der angehende Lehrer in den ersten Jahren seiner Lehrtätigkeit, hoch zu Ross auf allerhand Prinzipien, von vorneweg die Lösung jedweder pädagogischen Schwierigkeit bereitgehalten hatte, ging ihm bald ein Lichtlein auf, dass die meisten Konflikte sich besser von Mensch zu Mensch lösen lassen. „Schrader, Schiller, Bürgerstein, können mir gestohlen sein“. Diese schlechten Verse waren damals nach dem praktischen Examen mit Ueberzeugung rezitiert worden. Aber erst später ging man dazu über, die pädagogischen Allheilmittel im Bewusstsein zurückzustellen, und nach eigenem Ermessen zu verfahren. Methode muss sein, aber mehr als die angelernte gilt diejenige, die sich einer in wärender Kathederarbeit selbst zurechtgemacht hat.

Ein Fall war folgendermassen gelagert. Der Junge, ein Talent, das im Zerflattern begriffen war, so sehr hatte ihn der Zwang von der Schule aus, eine morbide geistige Umgebung, wahrscheinlich auch das erkannte Missverhältnis zwischen seinem Können und seinen späteren Möglichkeiten zugesetzt. Starke Phantasie! Unbeugsames Fingerspitzengefühl für Gerechtigkeit. Vorlaut, unter Umständen frech.

Der Junge gab Antworten bis in die fernliegenden Wissensgebiete hinein. Er stellte auch Fragen: unerhört an der Schule! Wie gefährlich auch, denn leicht fühlt sich der Lehrer durch Ton und Inhalt einer Frage beleidigt. Es kam schliesslich zu unbewussten, sicherlich auch zu

bewussten Beleidigungen. Eine Ohrfeige wurde auch gegeben, als unmittelbaren Keil auf einen groben Klotz. In der nächsten Sekunde reute das den Lehrer; der Junge schaute bei all seiner Widersetzlichkeit und Wildheit drein wie ein gefangenes Tier in der Hand seiner Peiniger, das zuschlagen wird, wo und wie es kann. Es liefen Klagen ein; es regnete Strafen auf den Sünder, der immer bockbeiniger wurde. Streng reglementarisch, nach Schiller und Schrader, wäre er zu entfernen gewesen. Jüngere Lehrer, denen er erfolgreich trotzte, sprachen sich für eine Relegierung aus, als er selbst unter den niederhagelnden Strafen nicht klein beigab.

Etwas musste geschehen.

„Hängen wir ihn heraus; auf acht Tage; auf sechs Monate!“

Was ist dabei zu gewinnen? So wie ich den Burschen erschaut habe, tut er sich selbst oder uns, oder aber uns und sich ein Leid an. Zum wenigsten zerstören wir seine Jugend; vielleicht seine Lebensexistenz“.

Es kam ein Vorschlag zur Güte. Allgemeine Amnestie. Die penden- ten Strafen werden bedingungsweise nachgelassen; keiner der Lehrer wird fürder mit einer Silbe seines rebellischen Benehmens Erwähnung tun. Das böse beschriftete Blatt wird umgeschlagen.

Solche Dinge müssen von Mensch zu Mensch verhandelt werden. Der Schüler wurde vorgenommen. Da taute der monatelange Frost los; der Lehrer reichte ihm die Hand: er habe den Auftrag dazu seitens seiner Klassenkollegen, und niemand wolle ihm Böses. Zum Zeichen dessen seien ihm alle Strafen erlassen, aber er seinerseits müsse sich zu einer vierzehntägigen Probezeit verstehen. —

Wie ein verprügelter Hund wagte er sich zögernd und allmählich wieder hervor in die öffentliche Meinung der Klasse. Aber sein Schild blieb blank.

Gerade heutzutage, wo dem Mittelschüler die Angst vor späterer Beschäftigungslosigkeit tief unter der Haut sitzt, hat der Lehrer alle Machtmittel in der Hand, mehr als je zuvor. Da vergibt er sich nichts, wenn er auf die sanfte Art erziehen will.

Jos. HESS

Professeur et éducateur ?

La crise économique serrant de plus en plus ses tenailles, l'organisme social doit vivre sous le signe de l'économie. Restrictions de toute nature, pénurie des emplois et triage impitoyable de ceux qui les briguent en sont les conséquences nécessaires. Seules les fortes individualités trempées pour la lutte parviennent aujourd'hui à s'affirmer et à creuser, le cas échéant, leur sillon dans le champ de l'activité humaine. On encombre nos salles de classe de compétiteurs futurs, et la société en rejette un nombre considérable. Devant tant d'échecs et de désarrois il n'est pas surprenant que la carence de l'Ecole comme organe éducatif revienne à l'ordre du jour, suscitant propos aigres-doux, critiques et ripostes de part et d'autre de la barrière. Notre intention n'est pas d'éclairer ce débat et de prendre parti, mais simplement de rapporter quelques vérités élémentaires.

Le pire serait si nous ne voyions pas nos responsabilités ou si, faute de foi et d'enthousiasme, nous essayions de les éluder. Si jamais, gardons-nous de séparer l'instruction de l'éducation. C'est un ordre impérieux de l'heure. Celui qui s'occupe d'enseigner la jeunesse doit être doublé d'un éducateur qui, en principe, admet qu'il peut avoir prise sur ceux dont il se propose de modeler l'esprit et le coeur, que ce soit en vertu d'une certitude individuelle, d'une croyance ou d'un postulat de la raison pratique. Il serait malsain pour un éducateur de faire sien ce propos d'Alain: „ Je crois ferme que chaque individu naît, vit et meurt selon sa nature: propre, comme le crocodile est crocodile, et qu'il ne change guère ”, car de là jusqu'au „ zoologiste ” Philinte qui se borne à classer les vautours affamés de carnage, les singes malfaisants, les loups pleins de rage, tout en se gardant bien de vouloir les corriger, il n'y a qu'un pas et ce serait vouer sa tâche à la stérilité. Pécher par scepticisme et par abstention serait un crime contre la jeunesse qui, plus que jamais, nous demande des directives, une stabilité morale, une délivrance de ce qui est latent en elle et dont elle voudrait se servir pour son bien et pour celui de la communauté.

Que nous admettions avec les disciples de Spinoza que l'éducation ait la mission de délivrer les individus, comme dans les „ Misérables ” l'évêque Myriel délivre le bagnard Jean Valjean, de les aider à persévérer dans leur être et à résister à la pression des choses extérieures, ou bien qu'elle soit un soutien et un arbitre dans la lutte permanente

entre le „soi” et le „moi”, entre l’hérédité et l’affirmation de la personne humaine que Léon Daudet appelle l’hérédo, nul n’oserait, à bon escient, lui dénier toute raison d’être et toute efficacité.

On ne cesse de répéter qu’en présence du déterminisme héréditaire, de l’ambiance familiale et de l’atmosphère intellectuelle et morale de notre époque l’influence de l’Ecole est nulle ou pour le moins assez problématique. Ce sont évidemment là des facteurs qui comptent, mais qui ne doivent pas nous porter à capituler. Au contraire, ils doivent nous stimuler à doubler notre vigilance et à bander toutes nos énergies. Écoutons plutôt sous ce rapport le délicieux „Bonhomme” dont le bon sens n’a jamais été égalé. Il a condensé sa pédagogie dans la fable des deux chiens. Bien nés tous les deux, l’un dégénère faute d’une sollicitude éclairée, et le fabuliste de conclure:

On ne suit pas toujours ses aïeux ni son père:

Le peu de soin, le temps, tout fait qu’on dégénère.

Faute de cultiver la nature et ses dons,

Oh! combien de Césars deviendront Laridons!

Bien qu’il soit difficile de faire l’historique de notre devenir, de dissocier après coup ce qui est un et indivisible, de jeter des coups de sonde — afin d’évaluer certaines influences reçues en cours de route — dans ces agglomérations successives autour d’un noyau primitif, nous n’en avons pas moins tous connu à l’Ecole des heures où le maître, par une parole ou par un geste, a fait surgir en nous une de ces lames de fond qui surprennent le calme habituel de l’âme, déchainant des facultés insoupçonnées jusqu’alors. Ces moments sont rares, hélas, dans une vie d’élève, mais ils restent toujours comme des souvenirs lumineux, parce qu’ils ont été le point de départ en nous de modifications profondes et durables. C’est alors que nous avons obscurément senti ce que peut être le pouvoir magique de l’éducateur toujours plein de tact, qui croit à sa mission et répand autour de lui une atmosphère communicative de sincérité, de justice, de désintéressement, de force et de joie. S’il est une forte personnalité, son exemple sera contagieux et produira des miracles, peut-être les seuls authentiques dans l’œuvre de l’éducation. Les barrières morales dont il s’entoure et les contraintes bienfaisantes qu’il s’impose lui-même seront comme un code d’honneur et de discipline que les jeunes gens accepteront volontiers, plutôt que le collier des mesures répressives. Nécessairement il suscitera des mouve-

ments généreux, fortifiera des vellétés pour le bien, donnera un contenu précieux à des moules déjà prêts, laissera s'atrophier et dépérir les mauvais penchants. en un mot, il „éduquera”.

Nous savons que les grands éducateurs sont rares, comme les fortes individualités le sont, mais il est toujours bon que tous nous ayons un idéal qui oriente notre activité et qu'on ne puisse nous faire le reproche d'être des bourreurs de crâne, sans plus, des commis-voyageurs en science qui se bornent à étaler devant d'innocentes victimes le contenu de leur mallette à échantillons.

Le conseil que Paul Valéry donne aux écrivains peut aussi s'adresser aux éducateurs: „Il faut jeter des pierres dans les esprits, qui y fassent des sphères grandissantes; et les jeter au point le plus central, et à intervalles harmoniques”.

Jos. LACAF

Humbles essais.

Par son esprit et par plusieurs traditions invétérées notre système scolaire entretient une atmosphère mesquine, une conception égoïste et vaniteuse de l'existence. Les procédés d'encouragement par les classements, les chiffres et le culte du résultat brut, développent dès les bancs du collège l'esprit mercantile dont est infectée notre vie publique. Combien parmi nos élèves apprennent à donner à leur travail une motivation supérieure s'inspirant d'enthousiasme pur, de la joie de vivre et de créer?

Il faut que le professeur réagisse contre une démoralisation discrète et involontaire due à la tradition. Voici une tentative qui pour une fois n'a pas échoué:

C'était en V^e. La troupe était remuante, travailleuse et malléable. J'avais proposé dès le début à ces gamins (pardon, à ces messieurs) de tenir un cahier des „pourquoi” dans lequel ils noteraient jour par jour les questions que l'existence scolaire pouvait leur suggérer et qu'ils porteraient parfois au tableau noir.

Un jour à mon entrée dans la salle, je vois les regards espiègles fixés une fois de plus sur le grand rectangle noir. J'obéis à la suggestion et lis en grande lettre la question suivante: „Pourquoi faut-il travail-

ler?" Ils posaient le problème parce qu'ils cherchaient dans la **faiblesse** de mes arguments un prétexte à leur paresse. La matinée était radieuse et leurs jeunes poitrines respiraient mal l'air étouffant de la sombre salle d'études.

Il fallait donc s'engager dans l'affaire et argumenter. Sachant que l'offensive est la meilleure des défensives, je passais à l'attaque et leur demandais les motifs de leurs efforts en grammaire française, je les obligeais ainsi à formuler la traditionnelle et pitoyable motivation d'une vie de collégien: On travaille parce que l'on y est obligé, pour faire sa classe; parce que l'on veut faire plaisir à ses maîtres et à ses parents (le vrai peut n'être pas vraisemblable), parce qu'il faut éviter le blâme et la punition; et toute la kyrielle des motifs et mobiles traditionnels. Rien ne manquait à cette philosophie du travail sauf l'essentiel, la joie dans l'effort, le plaisir de se dépenser et de vivre.

Je me mis à leur expliquer que vivre c'est se donner, c'est aller au devant des hommes et des choses par la pensée pour comprendre, par la volonté pour faire le bien, par la sensibilité pour jouir des nobles jouissances de l'art et de la nature:

La raison d'être de votre effort en grammaire française est là: c'est une première démarche vers les hauteurs, vers la compréhension des grandes oeuvres littéraires et l'ennoblissement de votre vie par la beauté et la pensée. Vous êtes pareils à ces alpinistes qui d'abord s'efforcent vers les collines pour pouvoir affronter un jour la cime du Mont Blanc. Les petits motifs ressemblent aux béquilles dont se servent les malades et les faibles. Or on ne monte pas au Mont Blanc avec des béquilles.

Et j'ajoutais l'anecdote des trois tailleurs de pierres qui travaillaient sur le chantier d'une cathédrale. Un visiteur leur demanda ce qu'ils faisaient: Je taille des pierres, fit le premier et le deuxième: Je gagne mon pain, le troisième enfin répartit: Nous bâtissons une cathédrale.

Et de commun accord nous décidâmes de supprimer pour le cours de français le système des chiffres sauf pour les compositions. Le résultat fut réconfortant. Puisse notre système scolaire entretenir et cultiver l'esprit du troisième artisan et retrouver la grande inspiration, le souffle des hauteurs.

La vie humaine étouffe de petitesse et de mesquinerie; elle glisse

lentement vers les bas-fonds de l'égoïsme et de la platitude. Barrès a parlé un jour de la nécessité de mobiliser le Divin pour sauver les parties nobles de la civilisation; il songeait en premier lieu aux églises et aux prêtres. Il y a en ces temps-ci une autre mobilisation à faire, c'est celle de l'idéal, de l'idéal tout court et c'est la propre mission de l'instituteur et du professeur. Si nous avons pu garder au milieu des compromissions et des bassesses, des trahisons et des abdications le goût et la vénération des valeurs désintéressées, ne le devons-nous pas aux trois grandes sources d'inspiration et de vie supérieure, à la tradition humaniste et à la chrétienne et à l'influence personnelle de l'un ou l'autre de nos maîtres qui fut souvent notre maître d'école? Quand nous essayons d'établir le bilan des influences qui nous ont façonnés et auxquelles nous devons les meilleurs élans du coeur, il nous arrive de songer, non pas tant à ceux qui nous instruisirent et nous donnèrent notre formation scientifique, mais plutôt à tel éducateur prêtre ou laïque qui par leur exemple, par le reflet de leurs âmes embrasées surent élever nos coeurs à la divination du beau et à la nostalgie du bien. Nous nous rappelons ces heures de classe, précieuses entre toutes, où à la faveur d'un beau sujet, les regards spontanément quittèrent le livre, où les âmes s'ouvrirent une première fois toute grandes comme des fleurs de printemps à la vision de ce qui dépasse nos petits horizons égoïstes, où notre personnalité, se haussant au niveau des grands coeurs, cessait d'apprendre et commençait à comprendre, à saisir d'amour et d'enthousiasme un noble rêve et à sentir l'éveil des nostalgies généreuses. Pour qui n'a pas rencontré à l'aube de la vie, au printemps de son existence un de ces animateurs, un de ces allumeurs de feu sacré, il lui manquera la vie entière une grâce unique, une force et une joie introuvables.

P. FRIEDEN

Une réaction nécessaire.

Beaucoup de jeunes gens de ma génération sont sortis de l'Athénée avec un immense orgueil. Rien de plus naturel, peut-être; c'est l'âge où l'on ne doute de rien, où les difficultés n'existent pas, où la vie apparaît gonflée de promesses et de possibilités. A quoi s'ajoute que les progrès des sciences, de la technique, de l'industrie même et du confort

semblaient alors annoncer une ère de prospérité croissante où l'optimisme et l'orgueil individuels étaient soulevés et portés par l'optimisme et l'orgueil collectifs. Il nous semblait, en conséquence, que le monde, j'entends le monde raisonné, expliqué, le monde de la science et du progrès, datait d'hier; le sourire qu'on daignait accorder au passé se nuancait de pitié et de mépris. Comment avait-on pu vivre et penser avant nous, dans un monde qui ignorait l'aviation et la T.S.F.?

Peut-être n'y a-t-il là encore rien que de naturel; le respect n'a jamais été la vertu prédominante de la jeunesse, la modestie non plus. D'ailleurs, si l'on doutait de soi, aurait-on le même élan pour foncer sur la vie? Et ne sera-t-il pas toujours temps de faire, de déception en déception et d'échec en échec, l'apprentissage de la vie? A quoi bon refréner un élan que la vie se chargera trop tôt peut-être de réduire ou de briser? D'ailleurs, toutes les époques productives ont connu l'orgueil, avec l'injustice.

Que le jeune homme ressente donc un robuste orgueil, comme un jeune fauve qui se sent croître ses forces, rien de plus naturel ni de plus fécond. Mais faut-il que l'école le confirme dans ces sentiments, en lui donnant l'illusion qu'il peut tout comprendre et tout juger? N'a-t-on pas commis, sans le savoir, quelque faute de tact pédagogique? Jadis, on ne prenait pas la jeunesse suffisamment au sérieux; on exagère aujourd'hui dans le sens contraire. Il est bon sans doute de demander aux jeunes gens qu'ils n'acceptent rien sans examen; ne leur suggère-t-on pas ainsi qu'ils sont à même de tout examiner? Or, dans combien de cas l'élève peut-il réellement consulter toutes les pièces du procès qu'il intente? Combien de fois, au contraire, son jugement repose-t-il sur des généralisations hâtives? Des nécessités pédagogiques obligent d'aller vite, de résumer. Or, tout résumé d'une oeuvre, d'un principe, d'une idée est simplification; simplification qui fait croire à l'élève qu'il a tout saisi, alors que l'essentiel, l'élaboration de l'idée, sa lente maturation, son ingénieuse mise au point, sa forme concrète, ses mille ramifications, enfin tout ce qui la rend vivante et agissante, lui échappe.

Nous souffrons d'une surcharge de matière. N'est-il pas regrettable que les programmes des C.S. ne prévoient l'explication d'aucune oeuvre philosophique, historique ou littéraire, aucune initiation aux méthodes de la recherche scientifique? Il est vrai que l'élève est censé faire les lectures essentielles; combien le font? Combien, au contraire, se

gavent de résumés, de jugements tout faits, croyant acquérir ainsi le droit de juger et de rire de tout.

N'y aurait-il pas un chemin plus fécond? Ne pourrait-on, au lieu de dire à l'élève: „Juge de tout par toi-même”, lui proposer ceci: „Abtiens-toi de juger, tant que tu n'es pas sûr d'avoir compris. Il est des choses qui dépassent ton entendement. Il en est d'autres que tu pourras aborder, sans rien brusquer. Un petit acquis personnel vaut mieux qu'une généralisation hâtive.

Nous oublions trop facilement que les idées abstraites, claires pour nous, restent vides aux yeux des élèves. Il y a quelques années, la plupart des pédagogues allemands demandaient que de textes français ou anglais, on fît sortir des données sur le caractère de ces peuples. Que voulez-vous que des élèves en fassent, eux qui n'ont pas, comme nous, des milliers de souvenirs de lectures qui se groupent et se coordonnent pour étayer notre jugement? Nous oublions trop souvent la gaucherie de l'élève devant le problème le plus simple, quand il ne suffit pas de se payer de mots. Qu'on lui fasse toucher du doigt qu'il est des choses qu'il ne comprend pas, des problèmes infiniment plus compliqués qu'il ne l'imagine, et que le reste n'est que simplification à son usage; qu'il sache que, pour vivre à l'âge de la poudre, ce n'est pas lui qui l'aurait inventée. Inutile de briser son élan. Mais il faut réagir contre sa suffisance, en lui montrant l'efficacité, mais aussi la difficulté d'un effort sérieux. Ce n'est certes pas nous qui devons, par des généralisations mal fondées, contribuer à l'illusion de tout savoir, de tout comprendre et de tout juger, qui caractérise notre jeunesse, comme elle caractérise notre époque.

E. LUDOVICY

L'ennemi de l'autorité.

Parmi mes souvenirs de collégien j'entends encore résonner l'écho d'un cri de désespoir lancé par un de nos éducateurs qui, à force de maladresses et d'erreurs pédagogiques, avait pleinement réussi à démolir jusqu'aux derniers fondements de son autorité personnelle.

Un jour devant une explosion de révolte ouverte son indignation et son angoisse lui arrachèrent une philippique tonitruante qui s'acheva dans un hoquet désespéré: Etudiants, ne touchez pas à mon autorité.

C'était crier au feu après que la maison était léchée jusqu'à la dernière poutre.

Heureusement l'espèce des éducateurs doués de bonnes intentions et de mauvaises pratiques éducatives s'est raréfiée parmi les professeurs; la sélection sévère à l'excès, le stage pratique excellemment conçu et combiné avec les progrès réels de la psychologie pédagogique n'ont pas été sans laisser de traces sur les candidats. D'autre part la conception dictatoriale de l'autorité qui s'accorde si mal avec le tempérament et les moeurs de notre peuple a cédé devant une idée plus souple et plus humaine des rapports entre la chaire et les bancs. Ce qu'il faut dans un régime démocratique et à un niveau de culture qui est le nôtre, ce sont des chefs et non des commandants. Si le respect de l'autorité s'est évanoui dans une mesure inquiétante parmi notre jeunesse, n'était-ce pas en premier lieu la faute de ceux qui l'avaient mal exercée dans la famille, à l'École, dans la vie publique?

Que de révoltes, avouons-le, se sont accumulées dans nos cocurs depuis notre enfance à voir l'autorité revêtue par des hommes indignes, incompetents et parfois frivoles !

Qui ne se souvient avec une pitié amère de ces risibles et redoutables mannequins auxquels l'exercice de l'autorité scolaire ou autre était échu par quelque caprice des événements ou des hommes. Pour eux l'autorité était avant tout une dignité, un privilège, un droit de commander et de dominer. Oubliant leur propre faiblesse, leur médiocrité ou leur indignité, ils se composaient un faux air de supériorité qui eut pour seul effet de les aveugler sur les rires moqueurs des autres. Et par une logique inhérente à la sottise humaine, ils ont tenu avec une bravoure tenace un piédestal qui ne faisait que rehausser le ridicule odieux de leur attitude. Servir, le plus beau terme de la langue française était rayé de leur vocabulaire et de leur usage personnels. Ils ne songeaient qu'à se faire servir, obéir et craindre. Piétinant, de gaieté de coeur, une des plus belles choses de la vie humaine, la fierté des individus, ils faisaient naître le ressentiment, la haine et la révolte, les grands dissolvants de la vie morale et sociale.

L'exercice de l'autorité est d'autant plus important que le respect de la personne de l'éducateur fournit le fondement de la vie morale des enfants. On oublie trop parfois que la religion et la morale de l'enfant (et sous ce rapport bien des adultes restent des enfants) sont intimement liées au respect d'une personne.

On peut cultiver deux types de respect, l'un unilatéral: c'est le respect du petit envers le grand et qui repose sur une contrainte qui s'exerce par la persuasion ou le commandement. Le second type est mutuel: les individus d'un groupe se considèrent comme égaux et se respectent mutuellement; ils constituent un rapport de coopération. C'est le principe même du jeu et du self government. A ces deux types correspondent deux sortes de règles, deux méthodes d'éducation: la première extérieure, hétéronome, l'autre intérieure, volontaire, autonome. L'une développe le sentiment de la liberté et de la responsabilité, l'autre celui de la soumission, de la passivité. Laquelle choisir ?

Il me semble qu'une fois de plus la bonne méthode est entre les deux extrêmes. Un éducateur avisé ne néglige aucune des deux et cherche à les appliquer selon les données et les circonstances.

P. F.

L'éducation physique.

Il n'entre pas dans nos idées de contester en quoi que ce soit la compétence et le dévouement des éducateurs chargés des cours de gymnastique. Nous osons croire qu'ils seront les premiers à applaudir à nos suggestions. — Il n'est pas non plus dans nos intentions de proposer en exemple les nations chez qui le culte de la force brutale remplace la primauté du spirituel, ni les „Colleges” où l'exploit sportif prime le succès scolaire. Sagesse et mesure présideront à nos modestes revendications.

Il y aurait une première remarque à faire sur la matière même des cours dits „de gymnastique”. Nous ne sommes nullement sûr que la gymnastique — quelle que soit la méthode appliquée — soit ce qui s'impose à nos écoles. Nous n'en méconnaissons certes point l'utilité, mais nous nous refusons à croire que ces exercices, pour la plupart ennuyeux et fastidieux, exécutés dans une salle poussiéreuse, humide, hermétiquement fermée à toute aération, soient l'idéal d'une éducation physique. Il y a des procédés qui tout en se conformant davantage à la mentalité des élèves répondent mieux aux exigences d'une bonne culture physique. Nous n'aurons qu'à mentionner la méthode Hébert qui, actuellement, en France, jouit d'un grand prestige pleinement mérité. Elle

consiste en mouvements intelligemment combinés en vue de développer non pas seulement les muscles, mais encore les facultés intellectuelles et morales: ingéniosité, courage, sang-froid, discipline, esprit d'équipe etc. Les jeux varient avec les exercices d'équilibre et d'assouplissement. les épreuves d'athlétisme avec des besognes que la vie ordinaire ne cesse d'exiger: grimper sur des arbres, porter des poids, ramper sous des obstacles etc. Ainsi tout est adapté aux intellectuels qui, répugnant à l'abrutissante répétition de gestes monotones et uniformes, aspirent à faire preuve de qualités personnelles. Ce qui plus est, cette méthode se pratique en plein air, et le corps, habillé seulement de culotte et de sandales, s'ouvre à pleins pores aux bises et aux rayons de soleil avant de s'offrir au ruissellement de la douche qui clôt l'heure consacrée au culte du corps et au délassement mental. —

A ceux que rebuterait l'introduction d'une pareille méthode trop neuve (on pourrait évidemment la tailler à nos besoins), nous conseillerions de faire pratiquer tout simplement les sports. Bien que ceux-ci ne procurent pas à leurs adeptes cette sensation réconfortante d'un développement harmonieux de toutes les facultés humaines, il vaudrait cependant mieux organiser des parties de tennis, de foot-ball et de nage que d'astreindre les élèves à de fastidieux exercices de gymnastique? Au moins quand la saison le permet. D'ailleurs, n'y aurait-il pas lieu de prêter un peu plus d'attention à la pratique des sports à l'école? N'est-il pas déplorable que nos élèves, désireux de pratiquer un sport quelconque, soient obligés de se faire enrôler dans un club où ils sont entraînés vers tous les abus et excès (beuveries, entraînement surmené etc.) dont se colore ordinairement la vie sportive? Le temps n'est plus où les étudiants sportifs furent taxés de malappris, de maltournés et de je ne sais quoi. C'est pourquoi l'école devrait prendre en main le „portefeuille des affaires sportives”. Pourquoi nos élèves ne seraient-ils pas surveillés et guidés, pendant les après-midi de jeudi, par quelque moniteur assez sportif lui-même? Pourquoi l'école ne serait-elle pas la pépinière d'où sortiront des équipes capables de régénérer, physiquement et moralement, les rangs sportifs de chez nous? Le fair play des Anglais n'est-il pas le résultat d'une éducation sportive qui commence dès les bancs de l'école?

Une organisation des sports à l'école aurait en outre le très grand avantage de toucher tous les élèves. Jusqu'ici, seuls les petits profitent du cours de gymnastique. Comme si, après la IV^e, la culture physique

était superflue! Mais c'est alors qu'elle devient une nécessité. Les jeunes, ils s'en donnent à cœur-joie pendant les récréations; tous ces bambins qui reviennent vers la salle de classe, pantelants, les joues en feu, n'ont guère besoin d'une leçon spéciale pour se dégorger. Regardez par contre les élèves plus grands que tant d'obscurs sentiments empêchent de s'adonner au jeu et à la course!

La plupart, les mains en poche, se rejoignent dans un coin où ils s'affaissent contre le mur; les autres font bien les cent pas, mais de l'allure traînarde des bourgeois trop repus. Ne croyez-vous pas que ces grands corps engourdis, étriés par des bancs trop étroits, ces membres jamais relâchés, jamais détendus, auraient bien plus besoin de culture physique que cette ribambelle de gosses qui se poursuivent en criailant ?

C'est donc surtout les grands élèves qu'il faudrait orienter vers les sports, aiguillonner vers une participation sérieuse aux heures de culture physique. Habités dès l'école à des exercices physiques, nos intellectuels n'auraient plus ces flasques corps inutiles dont ils ne savent que faire, ce dos voûté, ces épaules rentrées, ce souffle opprimé. Une joie saine les galvaniserait. Ou faut-il rappeler à la gent savante toute la résistance morale et toute la vitalité que procure à ses fidèles une culture physique sagement ordonnée et dosée? Le biceps ne porte pas préjudice à l'esprit, mais la mollesse et la faiblesse, et il n'est pas vrai que le front perde ce que gagne le torse.

Alph. AREND

Conclusions et suggestions.

Penser, c'est conclure. Quelle substance pouvons-nous extraire des opinions et expériences réunies dans ces pages? Notons aussitôt un accord général, une dominante qui triomphe, c'est l'affirmation explicite que le Congrès de Rome a ratifiée unanimement, de l'insuffisance de l'instruction pure, d'où se dégage comme corollaire la nécessité de compléter l'instruction et la formation intellectuelle par l'éducation morale.

L'accord est plus difficile à établir quand il s'agit de préciser, de délimiter la nature et l'étendue de la mission éducative de l'enseignement secondaire.

Les tenants de l'individualisme se montrent soucieux de sauvegarder les droits et les initiatives personnelles du jeune homme et de limiter l'influence du maître et de l'école à un minimum que nous voulons appeler conformisme social. La personnalité et la vie propre de chacun doivent être sauves. Au delà des lois et des mœurs publiques liberté complète pour l'individu ! Libéralisme pédagogique mitigé.

D'autres veulent que la jeunesse trouve dans l'atmosphère de l'école le terrain propice à l'éclosion d'un idéal de vie supérieur, qu'elle prenne conscience des aspirations élevées de son être et de devoirs et d'appels qui dépassent l'exigence courante du milieu. L'école ne formerait pas seulement pour la vie (il faut si peu pour y être adapté), mais elle serait cette poussée vitale qui dans tous les domaines conditionne le progrès, elle serait cette perpétuelle inquiétude du mieux sans laquelle le bien n'est jamais atteint.

Aucun n'a la prétention d'enlever aux parents et à l'Église leur part de collaboration et de responsabilité pour en charger les fonctionnaires de l'enseignement. Voilà pour la théorie !

Sur le plan de l'action, qui est celui du possible, les propositions varieraient de portée selon les deux conceptions formulées. Fixons d'abord les points sur lesquels en pratique tous s'accordent : c'est avant tout le souci de réduire à zéro les méfaits éducatifs de l'école. Certes le professeur a aussi le droit de ne pas être un as et donc de se tromper parfois. Mais il est tant d'occasions le long de notre activité scolaire de jeter la semence d'une idée erronée ou d'un sentiment mauvais, d'un exemple ou d'une omission dommageables : que chacun fasse son examen de conscience ! Si nous refusons de former le caractère, alors refusons aussi de le déformer.

Nous sommes d'accord encore pour exiger que la préoccupation de la formation morale prenne plus d'importance dans la trame de l'enseignement, dans ses méthodes et pratiques. Non que nous songions le moins du monde à la désastreuse manie des prédications morales condamnée par l'expérience. Le verbalisme est la plus inefficace des méthodes. „ Qui n'a pas compris l'inanité des arguments et des raisonnements qui remplissent les ouvrages de morale en présence d'un être humain en proie aux incertitudes et aux angoisses morales ignore les conditions élémentaires de toute éducation efficace ”, dit P. Bureau.

Est-ce à dire que la doctrine n'est rien dans l'éducation morale ?

Loin de nous l'idée de vouloir déprécier ce qui doit rester le fondement de la vie humaine: la pensée. Bien penser, disait Pascal, voilà le principe de la morale. Et même l'antiintellectualiste Bergson n'a pu s'empêcher de concéder que, dans l'état actuel des choses, la raison doit apparaître comme seule impérative, que l'intérêt de l'humanité est d'attribuer aux concepts moraux une autorité propre et une force intrinsèque, enfin que l'activité morale, dans une société civilisée, est essentiellement rationnelle. —

En d'autres termes, il faut que la vie morale se développe sous l'influence et la direction d'une doctrine morale; mais si nécessaire qu'elle soit, elle ne suffit pas. Les résultats de la psychologie morale et pédagogique, l'analyse sociologique, l'expérience personnelle de chacun, tout concourt à nous mettre en garde contre l'illusion d'une éducation morale exclusivement doctrinale. Pour l'avoir méconnu l'enseignement français de la morale s'est vu adresser par ses propres détracteurs le reproche constant et justifié d'être un vain placage.

C'est que la plupart des hommes vivent autant et plus peut-être sous l'impulsion des instincts, des habitudes et des sentiments que sous la conduite de la raison. Et l'éducation doit tenir compte de cette donnée, si regrettable qu'elle puisse paraître aux tempéraments rationalistes.

Conclusion pratique: il ne suffit pas d'endoctriner, il faut surtout dégager de la suite des exercices et péripéties scolaires mille occasions discrètes d'inspirer et d'influencer la vie intime des élèves dans un sens déterminé. Ici point de recettes générales, mais initiatives réservées à chacun selon ses moyens et possibilités.

Il y a cependant des mesures administratives générales qui favoriseraient le développement moral et que l'un ou l'autre directeur de collège a songé à appliquer: l'arrangement du milieu, de la salle de classe et du bâtiment. Il nous semble qu'une classe ne doit pas être nécessairement un blasphème continu à la beauté et au bon goût. Si le mot de Stendhal ne renfermait qu'une ombre de vérité: „Le mauvais goût conduit au crime”, nous devrions nous empresser d'enlever à nos salles de classe l'affreuse atmosphère d'indigence, d'abandon et de laideur. Commençons par le commencement. La civilisation débute par le morceau de savon et l'éducation est d'abord une question de tenue extérieure.

Les classes nombreuses mettent obstacle au travail éducatif. On n'éduque pas à l'aveuglette, ni en série. Connaître l'élève est une première condition de l'éducation. Et même nous dirons que la connaissance de son milieu familial est indispensable. Or il y a toujours séparation totale entre l'école et la famille. Ni les professeurs, ni les directeurs ne trouvent les loisirs et les occasions de prendre contact avec la famille. A ce sujet nous aimerions reprendre une idée lancée il y a une dizaine d'années par une conférence des professeurs et qui tendait à remplacer la légendaire commission des curateurs, vraiment un peu ancestrale et anachronique par un Conseil d'éducation formée par des membres de l'enseignement et des représentants des parents et des élèves.

Les propositions qui rallieront moins de suffrages concernent les oeuvres périscolaires. Nous songeons en premier lieu à l'organisation de la lecture privée et l'utilisation plus rationnelle de nos bibliothèques d'élèves. Nous apprenons avec plaisir que le problème occupe depuis un certain temps les autorités compétentes. Nulle part la personnalité propre de l'élève ne se prête mieux aux bonnes et aux mauvaises influences que sur le terrain de la lecture privée. Elle est souvent l'essentiel de sa vie intellectuelle et même morale. L'abandonnerons-nous au hasard et à l'anarchie?

Dans le même ordre d'idées se placent les suggestions concernant l'utilisation des loisirs des élèves. Dernier repère de sa liberté, diront les uns, allons-nous le traquer jusque là? Non, il ne s'agit pas de menacer sa liberté, mais d'en diminuer les abus et d'en favoriser un usage fécond. De mon temps on appliquait au collègue l'incroyable principe de refuser les livres de la bibliothèque pour le temps des vacances sous prétexte que quelques grammes de papier imprimé pourraient risquer de ne pas rentrer. L'énorme perte pour le budget de l'Etat! Et l'on partait en vacances les mains vides, quitte à se fournir ailleurs,

Dieu sait où.

Et les sports, le scoutisme etc. fallait-il les exiler hors de l'emprise scolaire? Sans parler des fêtes et manifestations que le programme ne prévoit pas et qui font le grand agrément et parfois les plus beaux souvenirs de la vie de collègue?

Un voeu encore qui nous tient à coeur, c'est l'idée d'une formation civique si entièrement négligée dans notre enseignement, si nous faisons

abstraction d'un cours sommaire de droit administratif greffé sur le programme de la 1ère classe.

Le citoyen futur ne s'improvise pas; nous estimons que dans l'enseignement la préoccupation de sa formation devrait occuper une plus large place, non pas comme discipline spéciale qui viendrait encore encombrer le bazar, mais comme ligne de conduite et inspiration de certains cours, tels que l'histoire et la littérature — .

Sed quid leges? Que sont les mesures administratives sans l'éducateur qui les anime de son esprit, de son cœur, de sa chaleur et de sa vie? Tout dépend en dernière analyse du professeur. Nous avons fait beaucoup pour assurer sa formation scientifique et méthodique; et, sous ce rapport, il n'est en rien inférieur à ses collègues des grands pays. Mais avons-nous tout fait pour le préparer à sa mission éducative? Et faisons-nous tout pour l'encourager et l'empêcher de glisser vers la résignation d'un fonctionnaire qui sait son travail mal estimé et mal coté. Il ne suffit pas de louer son idéalisme en face et de le charger dans le dos de l'inutile fardeau d'un déclassement notoire. Le frein est mauvais quand il s'agit de monter vers des tâches nouvelles et difficiles. Or la situation présente de la vie publique exige que le professeur sorte des traditions de l'instruction pure et simple, qu'il repense le problème de sa mission, qu'il fasse une révision de ses idées et de ses habitudes, qu'il assume des responsabilités nouvelles et délicates.

Il est d'ailleurs le représentant de cette part du pouvoir spirituel que de fait l'Etat détient et exerce sur les jeunes esprits et il a le droit d'attendre que sa mission ne soit pas paralysée par celui qui la lui délègue. —

P. FRIEDEN

Le Congrès de Rome.

Je crois résumer le mieux l'impression de la délégation luxembourgeoise en disant: le Congrès de Rome fut à la fois un ravissement et une grosse déception.

L'accueil que nous fit, je ne dis pas l'„Associazione Fascista della Scuola”, mais la péninsule tout entière, fut au-dessus de ce que nous osions prévoir dans nos rêves les plus extravagants. Ce fut autour de

nous une véritable conspiration, acharnée non seulement à rendre notre séjour là-bas aussi agréable que possible, mais aussi à nous faire sentir que la vieille terre de la civilisation sait toujours, comme de par le passé, honorer les représentants de l'esprit, d'où qu'ils viennent et si obscurs qu'ils soient... Le gouvernement italien, représenté par son Excellence le Ministre de l'Instruction publique, M. Francesco Ercole, ne cessa de prodiguer au Congrès ses plus vives marques de sympathie. Le gouverneur de Rome ne se contenta pas de présider la solennelle séance d'ouverture au Capitole; il tint à offrir en ce même lieu historique un thé fastueux aux membres du Congrès. Les diverses administrations rivalisaient d'amabilité et nous accablaient de prévenances: Les autobus de Rome nous chargeaient gratis. Les chemins de fer nous accordaient des réductions massives. Notre carte de délégué nous ouvrait musées, temples et champs de fouilles. Et à la vue de cette même carte les cerbères de la douane eux-mêmes se transformaient en gentlemen.

Et puis, quel cadre merveilleux pour un congrès de professeurs — tous plus ou moins latinistes, tous peu ou prou historiens — que cette capitale au triple visage, cette Rome mussolinienne qui, par delà la Rome des papes, continue la Rome des Césars. Les congressistes n'oublieront pas de sitôt le sobre éclat du „Palais de la Reine Marguerite”, le silence orgueilleux du „Palazzo dei Filippini”, le charme nocturne de la Villa Falconiere à Frascati-Tusculum, ni Tivoli-Tibur et ses jardins en cascade, ni le lac Fogliano, ce joyau vert de l'Agro Pontino.

* * *

Mais hélas! dans ce cadre inouï, les travaux du Congrès se réduisirent aux proportions d'une oiseuse formalité.

Ce fut, manifestement, une erreur que d'inscrire à l'ordre du jour du Congrès de Rome le problème de l'éducation.

Ce problème, l'Italie l'a résolu. Et la solution qu'elle y a apportée fait partie intégrante de la doctrine de l'„Etat total”. Donc, pour les Italiens, discuter cette question pédagogique, c'était en quelque sorte discuter l'organisation fasciste. D'où, chez nos hôtes une susceptibilité qui devenait de la nervosité parfois. D'où, chez les invités, ligotés par une hospitalité généreuse, un sentiment de gêne qui était presque un sentiment de malaise... L'atmosphère était désastreuse pour un tournoi intellectuel.

J'en eus l'impression très nette dès la séance d'ouverture.

Au Capitole, dans la „Sala Giulio Cesare”, les orateurs défilaient, apportant au peuple et au gouvernement italiens le salut de leurs pays respectifs. Cela alla très bien, avec cette reposante monotonie des cérémonies officielles — jusqu'au moment où le délégué de l'Angleterre, M. Treves, se mit à faire de la fantaisie. Au début de son allocution improvisée M. Treves déclara avec un rien de sourire que jamais il ne s'était senti impressionné à parler en public, si imposant que fût l'auditoire, mais que cela lui faisait tout de même quelque chose de prendre la parole dans cette salle vénérable, devant la statue du grand César: „This gentleman”, disait-il, en esquissant une révérence mi-sérieuse, mi-ironique, vers l'amant de Cléopâtre... Cela parut excessif. Il y eut dans la salle ce qu'en style parlementaire on appelle des mouvements divers, et un grand froid descendit sur l'assemblée... Nous étions fixés.

* * *

Le programme du Congrès de Rome prévoyait quatre séances de travail.

Les deux premières furent mangées par des lectures de rapports. Plusieurs pays n'avaient pas envoyé le leur à temps pour qu'il pût figurer au bulletin. D'autres tenaient à préciser leur point de vue dans des rapports complémentaires et supplémentaires. Ce ne fut qu'à la fin de la deuxième séance, après tous ces exercices somnifères et, selon moi, parfaitement inutiles, qu'un commencement de discussion s'amorça entre MM. Veitz (Tchécoslovaquie) et Nazareno Padellaro (Italie). On n'alla pas très loin, vu que M. Veitz ne réussit pas à faire comprendre à l'interprète que „Etat bien policé” n'est nullement synonyme de „Régime maintenu par d'importantes forces policières”.

La troisième séance de travail n'eut pas lieu.

Dans la quatrième on vota les motions préparées par le Comité de Rédaction.

*

On vota assez rapidement un premier paquet de résolutions qui n'engageaient pas à grand' chose et dont voici la rédaction primitive:

1^o Le Congrès affirme qu'un enseignement uniquement informatif n'est pas admissible, et parce qu'il répugne au sens le plus élevé de la culture, et parce qu'une préparation technique ou pratique ne pourrait

jamais remplir la tâche essentielle de l'école qui est de préparer la jeunesse à la vie.

2° Vu que la vie, à laquelle l'École doit préparer, n'est qu'un ensemble de rapports entre l'individu, la famille, la nation et l'humanité, l'École reconnaît comme but principal la formation d'une haute conscience morale.

3° On ne conçoit pas une action éducative qui se limite aux matières inscrites au programme et par conséquent la participation de l'élève à la vie sociale est reconnue très efficace pour sa formation. Dans ce but les voies à suivre — à part celles qui naissent de la libre initiative du professeur, conformément à ses aptitudes spéciales et à son tempérament — il les faut rechercher dans les organisations existantes et dans la vive tradition de chaque peuple.

4° Le Congrès affirme la nécessité du respect le plus entier de la conscience religieuse des élèves et des maîtres et reconnaît toute l'importance du facteur religieux dans la formation de l'esprit et du caractère de la jeunesse.

5° et 6° Une fonction éducative limitée à un enseignement spécial quelconque serait vouée à une inefficacité certaine.

Le Congrès estime qu'il n'y a aucune hiérarchie à établir entre les différentes disciplines ou entre les professeurs qui en sont chargés.

7° Le Congrès affirme que l'éducation physique fait partie intégrante de la formation de l'individu.

*

Ce texte ne fut pas adopté tel quel. Une discussion assez animée et à laquelle deux de nos délégués, MM. Margue et Frieden, prirent une part active — et souvent décisive — y apporta quelques changements de détail, sans toutefois altérer sensiblement le sens et l'esprit de l'ensemble.

Devant la seconde partie des résolutions, devant celles relatives aux numéros 8, 9 et 10 du questionnaire introductif, le Congrès hésita.

Le comité de rédaction avait proposé le texte suivant:

*

Le Congrès affirme:

a) qu'il est à souhaiter que l'on puisse réaliser que les idéaux et la

pratique éducative visent aux mêmes intérêts supérieurs de la nation et la patrie.

b) qu'un accord fondamental sur les principes demande le respect envers les catégories spirituelles que l'on ne peut pas supprimer: famille, société, patrie, humanité.

c) que ce respect doit animer l'action de l'Etat et des autorités qui en émanent.

d) que cette action doit se concevoir comme constante et loyale dirigée vers la mutuelle compréhension des peuples, vers l'aide réciproque pour la valorisation et non pas la destruction de la Patrie et des Patries.

*

Cela ne paraît pas bien compromettant. On avait cependant l'impression qu'une partie de l'assemblée était nettement hostile à l'adoption d'une formule qui lui semblait sans doute trop vague, trop molle, ou trop libérale... Alors la diplomatie anglaise, en plein accord d'ailleurs avec la délégation italienne, afin d'éviter que la bataille ne se déclenche autour du point névralgique, proposa au Congrès de décider qu'en raison de l'heure tardive il ne décidait rien et de renvoyer à un Congrès ultérieur la discussion du scabreux problème.

Ce qui fut fait.

*

Il ne me reste plus qu'à parler de la cuisine intérieure, des travaux du Comité Directeur.

La première séance du Comité Directeur fut une solennelle mise en accusation de la France, coupable de ne pas avoir fait le pèlerinage de Rome, d'avoir expliqué son attitude dans une lettre injurieuse pour l'Italie et d'avoir, par-dessus le marché, entraîné les collègues espagnols dans la voie de l'abstention. Peut-être que des choses irréparables eussent été décidées, si M. Treves, par une intervention habile, énergique et je serais tenté de dire: émouvante, n'avait réussi à calmer les esprits et à faire baisser la température... Au cours de la même séance on fit un accueil favorable aux demandes d'affiliation présentées par la Grèce et la Hongrie.

La deuxième séance fut marquée par une offensive, aussi tumultueuse qu'imprévue de la Belgique. Un jeune délégué belge protesta avec

la dernière véhémence contre les méthodes de travail du Congrès et déclencha ainsi une discussion confuse au cours de laquelle — seule précision que je me rappelle — le délégué allemand, qui s'était avisé de parler avec une ironie plutôt lourde de „certains gens incapables de se passer de palabres”, s'attira une verte réplique de la part de notre président. Lorsqu'on se fut calmé, c'est-à-dire, lorsque la Présidence, par de vagues promesses qui ménageaient la chèvre et le chou, eut contenté tout le monde et son père, le Comité Exécutif fut autorisé à trouver le moyen de maintenir au secrétariat général M. Buurveld, dont le mandat expire cette année. Il fut chargé en outre de négocier avec des éditeurs allemands pour l'impression du bulletin de 1934, afin de donner à la Fédération allemande la possibilité de payer en nature des cotisations qu'elle ne saurait payer en espèces.

Enfin se posa la question du Congrès de 1935. Aucune invitation n'étant parvenue au Comité Exécutif, l'Angleterre se dévoua. M. Parker précisa cependant que la Fédération anglaise ne se chargerait que de l'„organisation” du Congrès et qu'elle ne pourrait en aucune façon, vu l'état de ses finances, assurer aux congressistes les facilités et avantages traditionnels...

Le Congrès de 1935 aura lieu à Oxford.

*
* *

Ce fut donc là, à peu près, la physionomie du Congrès de Rome.

Mais je répète et j'y insiste: la marche paresseuse à la fois et déconcertante des travaux ne nuisait en rien à la débordante bonne humeur que l'hospitalité italienne, aussi généreuse qu'intelligente, sut entretenir par des moyens infiniment plus substantiels que les plus enivrantes batailles pédagogiques; et je vous assure que le dernier soir, sur la terrasse de la Villa d'Este, quand les congressistes, se groupant soudain autour de la table officielle, firent une chaleureuse ovation à M. Francesco Ercole, — le coeur y était.

Léon THYES

La mission éducative du Professeur d'enseignement secondaire.*)

L'enseignement secondaire du Grand-Duché de Luxembourg, tel qu'il existe en ce moment, est une création du XIX^e et du début du XX^e siècle. Il porte la marque de son origine temporelle; la conception intellectualiste de la vie le domine tout entier. Il est une forme parfaite de ce qu'on peut appeler l'idéalisme de l'instruction pure. Ni dans sa dénomination, ni dans ses programmes, ni dans ses règlements, ni dans l'esprit général qui préside à sa direction ne s'affirment des préoccupations d'éducation morale plus profondes. En soi-même il ne prétend guère à former des hommes, des caractères, mais plutôt des intelligences.

Le problème de l'éducation morale ne se pose pour ainsi dire jamais qu'en termes de discipline, de prestige scolaire et de conduite extérieure. L'article I du règlement d'ordre intérieur est conçu dans un langage très significatif: „Les élèves doivent obéissance et respect à leur directeur et à leurs professeurs. Tous leurs efforts doivent tendre à contrac-

*) Rapport présenté au Congrès de Rome en août 1934 par P. Frieden.

•

Questionnaire introductif d'étude au Congrès de Rome

1. Pensez-vous que l'enseignement secondaire ait une fonction d'information pure et simple sur les différentes matières d'enseignement, ou bien qu'il joue aussi un rôle éducatif.

2. Etes-vous d'accord pour reconnaître que cette fonction éducative doit s'assigner pour but la formation d'une haute conscience morale et civique, et susciter le sentiment profond des devoirs de l'individu vis-à-vis de l'humanité, de la société, de la nation, de la famille?

3. En dehors de l'action éducative limitée au domaine de l'école, par quelles initiatives et quels moyens pensez-vous faire participer l'élève à la vie sociale, afin de l'y intéresser et de le préparer à ses devoirs futurs.

4. Etes-vous d'accord pour reconnaître que le professeur, dans son rôle d'éducateur, ne peut pas ignorer le problème religieux et que celui-ci a sans doute une grande importance dans la formation de l'esprit et du caractère des jeunes gens.

5. Pensez-vous que cette fonction éducative ne doit pas être considérée comme une simple fonction auxiliaire et extérieure à l'enseignement, mais qu'elle donne au contraire un sens, une âme et la vie à

ter des habitudes d'ordre et de discipline, à s'appliquer sans relâche à leurs études et à se distinguer en toutes circonstances tant à l'intérieur qu'au dehors de l'établissement par des moeurs douces et polies. Ils doivent avoir, l'un pour l'autre, tous les égards possibles et s'abstenir de toute querelle..." (Règlement de 1920).

Saurait-on être moins exigeant en matière d'éducation morale? Et faut-il s'étonner que certains professeurs et directeurs prennent leur part de cette éducation au rabais? D'office, la discipline extérieure donne la mesure du travail éducatif. Et, sous ce rapport, il y a lieu d'être satisfait.

Les bulletins trimestriels ne tiennent compte, en dehors des progrès intellectuels, que de l'application et de la conduite extérieure des élèves. Quant à ce dernier point, le meilleur élève sera celui qui aura fait le moins de bruit et le moins de désordre. On passe donc pour élève modèle à très peu de frais.

Les grandes vertus du courage, de la sincérité, de la spontanéité, de l'initiative et de l'originalité morale restent suspectes à moins d'être habillées du manteau de la prudence et de la diplomatie. Tout ce qui compromet la discipline est entaché d'hérésie et passible de répression.

l'enseignement lui-même? Et qu'au lieu d'en amoindrir la valeur scientifique, elle contribue à l'augmenter?

6. Quoique les différentes matières aient en elles-mêmes une portée morale variable, et bien qu'on puisse faire, à cet égard, une distinction entre les lettres et les sciences, n'êtes-vous pas d'avis que chaque professeur, en tant que personnalité bien définie, comme homme et comme citoyen, doive être considéré dans son rôle éducatif — si varié qu'il soit — par rapport aux élèves confiés à ses soins?

7. Croyez-vous que l'éducation physique soit partie intégrante de la fonction éducative de l'enseignement secondaire?

8. L'élève n'étant pas soumis à l'école à l'action éducative d'un seul maître, mais de plusieurs professeurs à la fois, admettez-vous qu'il puisse y avoir divergence dans l'action exercée à ce point de vue par les différents professeurs, et, dans ce cas, jusqu'à quel point cette divergence peut-elle être utile et jusqu'à quel point nuisible?

9. Vous semble-t-il, en conséquence, qu'il soit convenable ou nécessaire d'admettre une coordination dans l'activité des différents professeurs; et, dans ce cas, à qui le soin de cette coordination pourrait-il être confié, si ce n'est à une autorité émanant de l'Etat?

10. Le principe ci-dessus étant admis, s'ensuit-il, à votre avis, que les professeurs de l'enseignement secondaire doivent trouver, dans l'orientation de leurs élèves vers le culte de la Patrie et de la Nation, la base commune de leur fonction éducative?

La gloire et l'orgueil de notre Enseignement secondaire est sa valeur scientifique qui est certainement et incontestablement très grande. La formation des professeurs, excellemment organisée et contrôlée, est, avant tout, scientifique et méthodologique; leur activité est celle de spécialistes et vulgarisateurs scientifiques.

Et, cependant, par une nécessité inhérente à tout travail sur les hommes ils font de l'éducation morale, même sans le vouloir, et sans le savoir, un peu comme M. Jourdain faisait de la prose. Il n'est pas possible d'instruire sans éduquer. Aucune fonction psychique ne s'isole. L'intelligence est dépendante de la volonté, de la sensibilité, de l'imagination, du corps aussi. Nous avons toujours à faire à l'homme entier. Tout se tient dans la vie morale comme dans la vie physique: il y a des rapports entre l'univers et le baquet à charbon, disait un humoriste américain.

Il est impossible d'enseigner sans faire appel aux forces morales, telles que la volonté, l'effort, l'attention, la joie, l'enthousiasme, le sentiment de la vérité; impossible de ne pas supposer chez les élèves l'affirmation de valeurs déterminées, d'un esprit, sinon d'une philosophie déterminée.

Une leçon bien faite se rattache nécessairement à la vie morale de l'élève. Elle baigne dans une atmosphère propice ou hostile à l'épanouissement de la personnalité humaine.

Il ne manque pas de professeurs dont l'effort immanent à l'enseignement se limite à créer les conditions nécessaires et suffisantes à l'instruction et cela par la méthode la plus expéditive et la plus meurtrière de vie et de spontanéité: la répression. Pédagogie négative qui, au lieu d'éveiller les forces positives s'acharne à combattre les puissances de désordre. Dans ce domaine cependant le plus sûr moyen de vaincre le mal est d'en appeler au bien.

Il existe pour le travail scolaire un climat moral qu'un bon professeur cherche à créer dans sa classe et qui donne à sa méthode d'enseignement sa valeur définitive.

Faut-il arrêter là les visées éducatives de l'Enseignement secondaire? Et faut-il l'abandonner au hasard de l'inspiration et du caprice individuel? ou en faire une action ordonnée, réfléchie et contrôlée? En un mot faire servir l'enseignement à des fins éducatives nettement définies?

Au Grand-Duché de Luxembourg la plupart des intellectuels vivent encore sous l'empire de l'intellectualisme d'avant-guerre. Et les esprits ne semblent pas encore prêts à accepter une conception nouvelle de l'Enseignement secondaire. Nous continuons à vivre sur le passé, et considérons que, s'il y a une oeuvre d'éducation morale à faire systématiquement, elle incombe à la famille, aux organisations extrascolaires et à l'Eglise qui, entre autre, a eu soin de créer des internats qui s'occupent spécialement de l'éducation morale et religieuse. Il reste entendu que le cours de religion et l'activité de l'aumônier se dépensent au service de l'éducation morale. L'idée d'imposer à notre Enseignement secondaire total un but moral précis et d'y faire concourir tous les professeurs est étrangère à notre idéologie pédagogique.

Et cependant, pour qui se rend compte de l'évolution des idées et des sentiments, pour qui sait comprendre les nécessités de la vie publique, pour qui ne s'aveugle pas sur l'insuffisance profonde de l'instruction seule, fût-elle la plus complète et la plus brillante, pour qui a une idée précise de la faillite de l'éducation morale abandonnée aux parents seuls et aux organisations extrascolaires, il ne peut y avoir de doute ni d'hésitation sur la nécessité de mettre à contribution la belle organisation de l'Enseignement secondaire pour une oeuvre d'éducation de plus en plus urgente. L'école ne doit pas trop rester en marge des besoins de l'heure. L'idéalisme de l'instruction a fait son temps. Le savoir et la formation de l'intelligence sont nécessaires autant et plus que jamais ils ne suffisent à rien.

Il est certain que le jeune homme a droit à une formation totale de sa personnalité. L'Enseignement secondaire du type intellectualiste entretient facilement en lui cette illusion néfaste de la primauté absolue du savoir et le laisse ainsi désarmé devant les difficultés de la vie.

La collectivité, de son côté, peut faire valoir certains droits sur le citoyen futur. Sous quelque angle qu'on envisage le problème on en vient toujours à conclure à la nécessité d'une formation morale et civique et subsidiairement à l'obligation d'une intervention de l'Enseignement secondaire. A mon sens le temps est venu de reviser la position de notre Enseignement secondaire et de compléter sa mission trop exclusivement instructive par une mission plus consciemment éducative. Quels buts alors assigner à cette éducation morale et quel programme élaborer et quelles méthodes proposer?

Nous connaissons la diversité des réponses que, de pays à pays, de groupement à groupement, on donnera à cette question. En partant des données actuelles de notre pays, il faut envisager la division philosophique et religieuse des esprits qui empêche l'accord sur cette question primordiale du but dernier de l'éducation dans un enseignement qui, depuis 1848, est, au moins de fait, le monopole de l'Etat et réunit, en conséquence, une jeunesse et surtout un corps de professeurs philosophiquement hétérogène. (Pour l'enseignement des jeunes filles ce monopole de fait n'existe pas).

Pendant on peut affirmer qu'en dépit des divergences philosophiques il reste un patrimoine d'idées et de tendances communes sur lequel il est possible de s'entendre. L'idée du devoir, quoique diversement fondée, est intacte; la croyance en un code moral conforme à l'état actuel de la société politique, et économique, est encore suffisamment ancrée dans les esprits pour permettre d'assigner à l'enseignement, pour base éducative obligatoire, un certain nombre de principes de morale commune à inculquer aux élèves. Ce code moral serait un résumé de devoirs à accomplir envers la société humaine, idée qui continue à vivre dans le peuple et à se maintenir contre l'exemple contagieux des nationalismes exclusifs, de devoirs envers la nation et l'Etat, envers la famille et les individus. La formation d'une conscience morale et civique constituerait un complément nécessaire à la formation scientifique et littéraire; car c'est leur union qui fait l'homme civilisé et le citoyen loyal.

Il faudrait toutefois se garder de donner à cette formation morale un caractère trop uniforme; nous ne sommes pas d'avis qu'il soit préférable d'imposer, indistinctement à la totalité de jeunes gens, un modèle unique, un moule, pour ainsi dire, dans lequel étoufferait l'originalité des tempéraments. Au contraire, il nous semble, dans l'intérêt supérieur des nations et de la civilisation que, surtout, parmi les futurs intellectuels soit conservée et entretenue, dans une mesure raisonnable, la liberté individuelle, l'initiative et le goût de la vie personnelle. Le conformisme peut être le salut de la masse, il serait fatal s'il devait envahir plus encore qu'il ne l'a déjà fait les privilégiés de la culture.

Le véritable rôle éducatif de l'Enseignement secondaire consiste à préparer et à stimuler le jeune homme à prendre lui-même en main sa formation morale, à lui fournir toutes les données et tous les moyens

pour réaliser la synthèse entre ses dispositions personnelles les plus originales et les exigences de la morale fondamentale. Ni l'administration, ni la direction, ni l'influence des professeurs ne peuvent assumer la ni la direction, ni l'influence des professeurs ne peuvent assumer la et sa destinée. Ce respect de la liberté personnelle doit rester la première condition de l'éducation morale d'une jeunesse appelée à s'élever aux régions supérieures de la civilisation. L'école doit, avant tout, être une aide pour l'épanouissement des qualités morales, et non une fabrique de caractères standardisés.

D'ailleurs, dans les conditions toutes spéciales où se fait l'enseignement du pays, l'action de l'école, en fait d'éducation, est nécessairement limitée. Cependant, il est établi que l'organisation et la vie scolaires ont jusqu'ici trop négligé les occasions d'affirmer la volonté d'une éducation morale et civique. Les fêtes scolaires sont abolies et n'étaient les offices religieux réglementaires, il y aurait dans le train de la vie de collège à peine quelque rare tentative de manifestation commune, à peine quelque vague affirmation d'un esprit, d'une doctrine et d'aspirations communes qui dépassent le cercle si restreint de la classe.

* * *

La vie publique ne pénètre guère dans l'enceinte du collège. Toute participation des élèves à la vie politique est interdite par le règlement. L'éducation politique et civique n'est faite ni à l'école, ni en famille, ni dans les organisations politiques.

L'élève est soigneusement tenu à l'écart, comme à l'abri d'une épidémie. Cette horreur de la contagion politique tient à l'idée même que l'on se fait de la politique des partis, meurtrière de paix et de concorde, de sincérité, de noblesse et de moralité.

Pour faire participer l'élève à la vie publique il faut créer des occasions originales, des organisations telles que le scoutisme les entretient, ou encourager la pratique des conférences de saint Vincent de Paul qui donnent une excellente introduction à la vie sociale. La méthode des équipes sociales de Robert Garic nous semble une tentative très heureuse d'initiation sociale de l'élève.

A mon sens il faudrait tenter de rattacher à l'Enseignement secondaire des oeuvres de ce genre discrètement dirigées par des professeurs aptes et enthousiastes.

Le travail éducatif ainsi entendu, s'il veut être fécond et résister à l'usure de la pratique journalière et des difficultés et déceptions inhérentes à toute action sur les hommes suppose chez l'éducateur des qualités rares de dévouement, d'enthousiasme, de jeunesse de coeur, de foi et d'optimisme qui ne s'alimentent pas aux seules sources de la conscience professionnelle. Il lui faut l'appui d'une doctrine génératrice d'énergie, de foi et d'amour et justificatrice des dévouements obscurs sans lesquels l'éducation morale n'est qu'un dressage vulgaire et stérile.

D'autre part est-il possible de former le caractère sans communiquer en même temps un système d'idées déterminées?

Indiscutablement les différents systèmes philosophiques ont une valeur éducative différente et inégale. Le déterminisme et la croyance en un univers aveugle, sans âme et sans but ne sont certes pas propices à une action sur les hommes.

Le travail éducatif limité, le minimum que nous voudrions qu'il soit exigé de chaque professeur est-il de nature à poser le problème philosophique et religieux dans toute son ampleur?

Tant qu'il s'agit de la simple utilisation de l'Enseignement dans l'intérêt d'une formation de bonnes habitudes ou de vertus courantes universellement reconnues comme utiles, il ne saurait être question de poser *ex professo* le problème de la fin dernière de l'homme, de son origine, de ses rapports avec la divinité. Le professeur peut travailler sans la collaboration et sans l'argumentation religieuse. Et la tâche éducative de la plupart des professeurs ne saurait dépasser ces limites. Il serait d'ailleurs bien souvent non seulement inutile mais dangereux de mêler aux préceptes de morale courante des considérations de philosophie et de religion. Il s'agit dans la morale, d'un côté d'ordres dictés par des exigences sociales impersonnelles qui obligent par la force des lois. Il n'est pas bon de confondre la loi purement policière de l'Etat et la loi de Dieu.

Il n'en va pas ainsi quand nous abordons la zone d'actes et d'attitudes morales qui échappent au contrôle de la loi et du public et qui sont de la compétence exclusive de la conscience individuelle et plus particulièrement quand il est question de réaliser un idéal supérieur dépassant ou contredisant même les conceptions courantes du milieu. Et les natures d'élite tendent toujours vers là. Ici du moins il semble impossible d'éluder la question du sens de la vie, il semble indispensable

de rechercher une motivation qui est étrangère au conformisme social.

Une action morale n'est pas le fait de fonctionnaires, mais d'apôtres. Et l'on ne saurait réglementer l'apostolat par des mesures administratives. Dans ce domaine la personnalité prévaut et l'on peut dire qu'elle est tout. Elle est donc plus importante que la doctrine. Car le jeune homme dans sa vie morale imite surtout des personnes, il n'obéit guère à des systèmes enseignés sans conviction.

* * *

Pour résumer nous dirons que l'action morale profonde ne saurait être l'objet d'une réglementation générale, qu'elle se fait par les personnes et non par des systèmes impersonnels. La formation des caractères et de la vie morale profonde échappe à toute réglementation. Une organisation telle que l'Enseignement secondaire peut aplanir ou encombrer les voies, les fortes personnalités savent trouver accès auprès des âmes. *Fortes creantur fortibus et bonis*. Donc n'imposons pas aux fonctionnaires de l'Etat des devoirs qui risqueraient de les dépasser et de les obliger à faire peut-être plus de mal que de bien. Que la fonction éducative officielle du professeur reste limitée à une plus modeste contribution à ce que d'un terme un peu désobligeant et dédaigneux l'on appelle le dressage moral. Quitte aux vrais éducateurs de donner à leur enseignement les ailes de l'inspiration profonde qui transforme et entraîne les coeurs.

Par conséquent il ne faudrait pas juger la valeur du professeur d'après ses possibilités et aptitudes spécialement éducatives. Il doit être en premier lieu professeur, c'est-à-dire savant et pédagogue. Sa valeur d'homme et de citoyen est secondaire, ce qui ne veut pas dire négligeable. Nous estimons qu'il y a impossibilité pour une administration d'évaluer le caractère et les vertus morales et civiques d'un homme, que toute tentative de ce genre se heurte d'un côté à la pudeur des bons et à l'hypocrisie des mauvais. Le résultat est toujours néfaste. L'examen intellectuel est déjà plein d'incertitudes et d'aléas, l'examen moral serait une farce malfaisante.

L'action et l'influence morale des professeurs est très variable en degré et en qualité. Est-elle nécessairement contradictoire en présence des divergences d'opinions philosophiques et politiques qui caractérisent notre enseignement? Tant qu'il s'agit de l'éducation en surface, c'est-

à-dire du conformisme social et moral, l'unité et l'uniformité ne sont pas menacées. Sous les opinions diverses se recèlent les attitudes morales souvent identiques. Y a-t-il toujours une bien grande différence, à en juger sur la conduite extérieure, entre les hommes de même couche sociale et d'opinions contraires?

Les divergences portent avant tout sur des points de doctrine. Et ce ne sont pas nécessairement les doctrines qui décident du caractère. L'inverse est vrai plus souvent. L'hétérogénéité doctrinale du corps enseignant ne constitue pas une grande entrave au travail éducatif. La diversité des caractères est une plus grande difficulté et celle-là joue indépendamment des doctrines. Tous les caractères s'allient à toutes les doctrines.

La divergence d'opinions crée de plus en plus une atmosphère de rivalité et de tolérance à la fois qui peut donner au travail éducatif une impulsion toujours active. Elle ne serait nuisible que lorsque l'esprit de haine et d'incompréhension fanatique apparaîtrait.

Le rôle de l'Etat est, à mon sens, non pas dans une coordination d'une activité éducatrice qui n'est féconde que si elle est librement acceptée et conduite dans un esprit de joie, de confiance, mais dans le maintien des conditions indispensables à l'éducation qui sont le respect mutuel, la liberté, la justice et l'égalité. Son rôle est de surveillance plutôt que de direction.

Il est des buts éducatifs que l'Etat ne peut s'empêcher de recommander et d'imposer à tout enseignement public payé par lui: c'est le culte de la patrie et de l'esprit civique. Mais est-il besoin d'en charger pareillement tous les professeurs de toutes les spécialités? Nous pensons que le zèle exagéré peut faire autant de mal que l'indifférence systématique. L'éducation patriotique doit être réservée plus spécialement aux cours d'histoire et de littérature et de morale. Elle pourrait trouver une aide trop négligée dans l'organisation de fêtes scolaires de caractère patriotique.

Quant à la base commune sur laquelle devrait s'élever l'éducation morale des élèves, nous n'imaginons pas qu'elle puisse être autre que la morale universelle telle que l'a transmise une civilisation vieille de 2.000 ans et qui est une admirable synthèse de trois éléments: le christianisme, l'hellénisme et le romanisme. La morale chrétienne, la pensée et l'art grecs et l'organisation romaine.

Il nous semble que l'Enseignement secondaire n'a pas de plus beau privilège et de plus haute mission que celle de maintenir vivante la grande tradition de notre civilisation occidentale et de l'augmenter sans la fausser par l'apport de la pensée et de la technique modernes.

Pierre FRIEDÉN

Pour réaliser un plan plus méthodique dans le choix des lectures françaises.

Les raisons qui valent ou plutôt qui ont prévalu pour l'adoption d'un plan méthodique à suivre dans les lectures allemandes militent avec une force égale, sinon majeure, pour l'introduction d'un plan plus méthodique des lectures françaises.

Du simple point de vue pécuniaire et pratique d'abord — et il est loin d'être négligeable pour l'immense majorité des parents — rien de plus curieux que la longue nomenclature bigarrée des ouvrages de français qui se partagent l'attention, si diversément sollicitée déjà, du petit collégien depuis le moment où il franchit le seuil de nos établissements jusqu'à celui où il leur tourne définitivement le dos.

Au „Gymnase” par exemple, le jeune lutteur qui entre dans la palestra de Minerve tombe, pour la seule langue française, en face de 22 maîtres de gymnastique intellectuelle qui se relayent et contre lesquels il doit s'escrimer. Il en fait successivement l'acquisition en marchandant comme un maître d'esclaves, il les apporte en classe sans joie et les remporte chaque jour sans enthousiasme parce qu'il ne s'est jamais familiarisé intimement avec eux. Et, le moment venu de s'en séparer, il les envoie ordinairement dans un coin avec un ouf! de soulagement en attendant de les bazarder sans scrupule.

Sur ces deux douzaines de manuels, il y en a près de la moitié que l'on peut ranger dans la rubrique des „Pages Choieses”: il y a Lebaigue et les deux Bille, il y a Tissot et les trois Cahen; enfin il y a les „pages choisies” de Bazin, de Hugo, de Flaubert et de Bourget. Ceux-là lui font particulièrement grise mine parce que leur physionomie vraie lui échappe. Comment en serait-il autrement puisque tout cela se succède à bâtons-rompus, sans vue d'ensemble ni suite coordonnée aussi bien pour le fond des idées et des sujets traités que pour l'étude du style et

du vocabulaire? C'est le triomphe de la fantaisie capricieuse et de la dépense accumulée pour ne pas dire du hasard et de l'anarchie! Tandis que Tissot et Lebaigue chevauchent sur les deux Bille, Hugo et Flaubert, Bourget et Bazin chevauchent sur les trois Cahen, cahin-caha, sans souci des fameux centres d'intérêt, en vrais excentriques! Je ne parle pas, bien entendu, des douze autres auteurs qui, eux, forment du moins chacun un tout qui se tient et dont la trame s'enchaîne. Les écoles industrielles, elles, sont logées à peu près à la même enseigne. Comme nous sommes loin du „timeo virum unius libri“, principe qui n'était peut-être pas un idéal, mais qui avait du moins ceci de bon de laisser des notions fortes et concentrées.

Or, s'il faut des „morceaux choisis“, surtout dans les classes inférieures, pas trop n'en faut. Car il ne faut pas perdre de vue que les lectures françaises — et en particulier les morceaux choisis, indispensables comme entraînement à des lectures suivies, constituent précisément la base et le centre de tous les autres exercices et le moyen dynamique, pour ordonner et mettre en oeuvre toutes les autres notions éparses du langage tant de composition que de conversation et de grammaire en français.

Mais il y a plus. En dehors de cette dispersion et de ce manque fondamental de suite et de coordination il y a ce qu'on peut appeler l'inévitable décalage entre un collégien français et son camarade du même âge d'un pays bilingue. En effet, à égale maturité d'esprit d'un élève de chez nous et en France, celui-là sera toujours et fatalement handicapé au point de vue de la forme et du maniement de l'expression correspondante; dans l'hypothèse où, pour le manuel français choisi, le style et l'expression sont au niveau des connaissances de celui-là, c'est alors le fond qui lui semble naïf ou même puéril. Il faut donc pour ajuster les deux que le fond et la forme coïncident et s'adaptent pareillement à nos classes: il faut que l'un et l'autre „collent“ avec les capacités et les connaissances de l'âge et de la classe respective de chez nous.

Cela est si vrai que cette discordance est précisément une des raisons profondes du changement périodique et incessant de ces manuels qui n'ont jamais réussi à se stabiliser sérieusement. Il en est un peu de ce changement perpétuel comme du malaise d'un homme qui croit se soulager en changeant un fardeau d'épaule. En effet, si l'on voulait faire

l'histoire de nos chrestomathies et de nos manuels de lectures françaises depuis les recueils de Merlet et de Charles André d'austère et peu réjouissante mémoire jusqu'à ceux de Bille et de Cahen en passant par quelques autres, on aurait, dans leurs variations périodiques et dans leur peu de durée même une preuve évidente de leur insuffisance et de leur inaptitude à nos besoins. Le fait qu'à tour de rôle nous nous adressons tantôt à la France tantôt à la Belgique pour leur demander des choix de prose et de poésies est assez significatif de cet état d'insatisfaction. Les titulaires du français sont les premiers à en convenir: ils savent mieux que personne que, dans le grand nombre de morceaux qu'ils ont sous les yeux, ceux qui s'adaptent à notre milieu et à nos besoins sont en nombre relativement restreint, de sorte qu'on ne peut pas dire qu'ils aient l'embarras du choix.

Aussi bien, que de fois n'avons-nous pas entendu exprimer le regret qu'il ne se trouve pas l'un ou l'autre titulaire qui voudrait, par une initiative hardie, remédier à cette grande pitié de nos anthologies françaises. „Pourquoi ne s'en trouve-t-il pas un ou deux ou plusieurs qui, au lieu de se consumer en stériles critiques, mettent résolument la main à la pâte même au risque de ne pas satisfaire tout le monde et son père? N'a-t-on pas, par surcroît, la suprême ressource des ajustements grâce aux vœux et observations critiques présentés par les conférences de spécialistes; ressource qui nous échappe et nous échappera toujours lorsque nous avons affaire à un manuel emprunté à l'étranger et sur l'auteur duquel nous n'avons aucune prise?*) Si seulement deux ou plusieurs d'entre eux mettaient en commun leur expérience pour confronter leurs idées et les soumettre au jugement de leurs collègues, il faudrait applaudir à leur entreprise courageuse qui nous vaudrait à nous tous un guide complet répondant à nos vœux et qui fournirait à l'autorité supérieure la chance rare d'avoir enfin un maximum de réussite compensé par un minimum de critiques — puisque la perfection absolue n'est pas de ce monde. Celles-ci, on s'en consolerait et on les supporterait du moins d'un cœur léger parce que nous savons par expérience depuis le temps de notre jeunesse, que, d'abord, ce ne sont pas précisément les meilleurs professeurs qui retouchent, ajoutent et retranchent le plus dans tous les manuels... Et puis parce que cette chance de réussite serait

*) Le fait a été confirmé encore tout récemment par un refus de la maison Eug. Belin opposé à des vœux de remaniement de „Bruno” exprimé par l'auteur de cet article.

doublée par une garantie renouvelée à chaque nouvelle édition. Sans compter que les éditeurs du pays n'y verraient pas l'ombre d'un inconvénient.

Au lieu de nous traîner à la remorque de l'étranger, nous aurions la satisfaction de présenter à celui-ci une synthèse de lectures adaptées à nos besoins et à notre point de vue national. Ainsi, au lieu de morceaux souverainement inactuels et inintéressants comme il en traîne partout sur quelque colonie d'Afrique ou d'Asie par exemple, il y serait question de faits nationaux et de choses qui sont de chez nous et sentent bon le terroir; au lieu de choses abstraites et fastidieusement moralisantes servies sous l'invocation de quelque classique, il y serait question de conquêtes scientifiques et de l'audacieuse épopée chantée par les poètes et conteurs modernes. Et même s'il y avait des illustrations ou des chansons pour satisfaire le goût artistique, où serait le mal? Il n'y a donc pas le moindre doute qu'une telle réforme si simple, si pratique et si opportune à tous les points de vue ne présenterait pas un seul inconvénient, mais contribuerait efficacement à la concentration de nos études de français —

Il y a des années qu'on parle ainsi...

M. TRESCH

Bibliographie internationale.

Internationales Erziehungswesen.

Im vielbändigen „Handbuch der Erziehungswissenschaft“, herausgegeben von Eggersdorfer (Kösel & Pustet, München), erschien vor kurzem der erste Band des V. Teiles, der die „Geschichte der pädagogischen Ideen und Einrichtungen in den grossen Kulturländern“ umfassen soll. Er trägt den Titel: „Die Pädagogik der nichtchristlichen Kulturvölker“. Nach einer grundlegenden Einleitung von Hans Brunnengraber über die Bedeutung der Geschichte in der Erziehungswissenschaft werden folgende Kapitel behandelt: Die Erziehung bei den Naturvölkern, Erziehung und Unterricht in den fernöstlichen Kulturen (Indien, China, Japan), das Erziehungswesen im Alten Testament und im antiken Orient (Aegypten, Babylonien und Assyrien), die altgermanische Erziehung, Erziehung und Unterricht im Kulturbereich des Islam, die Pädagogik

des griechischen und römischen Altertums. Mit Recht übertrifft dieser letzte Abschnitt, der die Grundlagen des abendländischen Bildungswesens darstellt, die übrigen an Umfang und Ausführlichkeit. So hat man hier in einem Bande die Erziehungsgeschichte der Natur- und Kulturvölker in ihren wesentlichen Zügen beisammen. Wer sich in die historische Erziehungswissenschaft einarbeiten will, wird künftig am besten von diesem Buche ausgehen.

Vom „*Bureau International d'Education*“ in Genf liegen aus dem abgelaufenen Jahre folgende Veröffentlichungen vor:

a. *Le Bureau International d'Education en 1933-1934*. Es ist dies der übliche Jahresbericht, worin die Untersuchungen, die vom Bureau über den Kreis der Mitgliederstaaten hinaus in fast sämtlichen Kulturnationen durchgeführt wurden, einzeln aufgezählt sind.

b. „*L'Admission aux Ecoles secondaires*“ (Publications du Bureau International d'Education. N° 34. Genève. 1934). Diese wichtige Erhebung, in die 55 Staaten einbezogen wurden, gibt eine hinreichend deutliche Darstellung in ihren grossen Zügen über die Grundsätze, nach denen sich die Aufnahme in die über die Volksschule hinausführenden Bildungsanstalten vollzieht, sowie die damit zusammenhängenden Fragen des Schulgeldes, des Stipendienwesens und der Auslese. Trotz ihrer schematisierenden Knappheit ist diese Materialsammlung, angesichts der Ueberfüllung der höheren Schulen und Hochschulen, nicht nur unter pädagogischen Gesichtspunkten, sondern auch in sozialer und volkswirtschaftlicher Hinsicht von grosser Bedeutung.

c. *Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement, 1934*. Das Internationale Erziehungsamt in Genf legt in seinem Jahrbuch 1934 den zweiten Jahresband vor. Er ist im wesentlichen ähnlich aufgebaut wie das Jahrbuch 1933, das zum ersten Male Berichte von 35 Unterrichtsministerien über die Entwicklung auf dem Erziehungsgebiete der betreffenden Staaten veröffentlicht hatte. Die Zahl der berichtenden Staaten hat sich um 18 erhöht. Auch die statistischen Angaben sind umfangreicher geworden. Der Band wird durch einen kurzen Ueberblick über die herrschenden Tendenzen der Gesamtentwicklung aller Staaten eingeleitet.

Die nach ihrem dritten Jahrgang bereits totgesagte „*Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*“ (Bachem, Köln) ersteht nun im Weidemann'schen Verlag (Berlin) zu neuem Leben, freilich in veränder-

ter Gestalt. Der deutsche Titel lautet nunmehr: „*Internationale Zeitschrift für Erziehung*“; der Jahrgang umfasst zunächst 6 Hefte. Wichtig ist der Wechsel in der Schriftleitung. Der verdienstvolle Gründer der Zeitschrift, Prof. Friedrich Schneider (Köln), ist ersetzt worden durch Alfred Bacumler, Professor der politischen Pädagogik an der Universität Berlin. Im Vorwort zum eben erschienenen ersten Heft des vierten Jahrgangs bemerkt zwar der neue deutsche Herausgeber, dass die Zeitschrift „in ihrer neuen Gestalt die Absicht hat, ein treuer Bericht-erstatte der Ereignisse zu sein, die die wirkliche Lage der Erziehung und Kultur bei den verschiedenen Nationen charakterisieren.“ In welchem Geist jedoch dies geschehen soll, wird aus dem Leitartikel ersichtlich, der unter dem Titel: „Das Ende der normativen Pädagogik“ die grundsätzliche Neueinstellung der Zeitschrift dartut. Die wissenschaftliche Pädagogik wird aus dem Rahmen des abstrakten Erziehungsdenkens heraus in die lebendige Erziehungswirklichkeit der Zeit hineingestellt; sie hat diese Wirklichkeit zu deuten und im Medium des Begriffes darzustellen. Dass aber dieses neue Erziehungsdenken vorzugsweise national-sozialistisch orientiert sein wird, ist dabei ohne weiteres klar. Immerhin bleibt die Zeitschrift auch in Zukunft wertvoll durch ihre Beiträge zur vergleichenden Erziehungswissenschaft und ihre nützliche Materialsammlung.

Zum Schluss sei noch erwähnt das Juniheft des „*Bulletin International*“, worin die Antworten von zehn Ländern auf den Fragebogen zur Vorbereitung des letztjährigen XVI. internationalen Kongresses für höheres Unterrichtswesen veröffentlicht wurden. Im Rahmen dieser Antworten verdient hierzulande besondere Beachtung die Darstellung der erzieherischen Aufgabe im höheren Unterricht Luxemburgs aus der Feder des Präsidenten unseres Professorenverbandes, des Herrn Prof. P. Frieden. St.

* * *

LIVRES REÇUS

Flory Jean, *Simple conseils pour étudier*. Ed. Spes. Paris, 1935, 7 frs.

Ce livre correspond à son titre et répond à un besoin pratique de la vie scolaire: il constitue un excellent guide d'études pour nos élèves.

* * *

Schneider, *Katholische Familienpädagogik*. Herder, 1935.

Ein Werk allerersten Ranges, das die wesentlichen Probleme der Familienerziehung in lebendiger, tieferlebter und durchdachter Form zur Darstellung und so weit als möglich zur Lösung bringt. P. F.

Enseignement supérieur et moyen

Données statistiques

Au numéro 26 du *Journal de l'Association des professeurs* j'ai publié en 1930 un mémoire statistique concernant l'enseignement supérieur et moyen du Grand-Duché. Depuis cette époque la population de nos établissements d'enseignement moyen a subi une poussée très prononcée, de sorte que les effectifs de 1918-1919 et 1921-1922 se trouvent aujourd'hui largement dépassés. D'autre part, les difficultés qu'éprouvent à se placer nos jeunes gens et nos jeunes filles, simples bacheliers ou munis de diplômes supérieurs, sont devenues telles, que les autorités et les parents ont commencé à s'emouvoir sérieusement. Dans ces conditions, j'ai pensé qu'il n'était peut-être pas sans intérêt, après un intervalle de cinq ans, de refaire la même enquête qu'en 1930. Je remercie l'*Association des professeurs* d'avoir bien voulu mettre le *Journal* à ma disposition pour la publication des nouveaux chiffres.

Comme en 1930 mon enquête a porté sur les points suivants :

I. Population des sept établissements d'enseignement moyen de 1930-1935. (Tableau détaillé).

II. Nombre des élèves ayant subi avec succès l'examen de maturité resp. l'examen de capacité de 1900-1934.

III. Population des sept établissements d'enseignement moyen de 1900-1935 (avec graphique).

IV. Résultats des examens pour la collation des grades de 1900-1935.

V. Effectif du personnel enseignant des sept établissements d'enseignement moyen de 1900-1935.

VI. Nombre des docteurs en droit (magistrats, avocats inscrits, avocats stagiaires) et des notaires de 1900-1935.

VII. Nombre des médecins, des médecins vétérinaires, des médecins dentistes, des pharmaciens et des droguistes autorisés à exercer leur profession dans le Grand-Duché de 1900-1935.

I.

Population des sept établissements d'enseignement moyen pendant les cinq dernières années (1930-1935).

Tableau détaillé dressé par classes et par sections avec indication des résultats de l'examen de maturité, de l'examen de capacité et de l'examen de passage ainsi que du pourcentage des élèves

de la section gréco-latine et de la section latine,

de la section industrielle et de la section commerciale,

de la section latine, de la section langues modernes et de la section professionnelle pendant cinq ans.

A. — Gymnase de Luxembourg.

		1930-31	31-32	32-33	33-34	34-35	
Cours supérieurs	philologie	16	20	7	15	15	
	droit	14	12	15	23	22	
	élèves libres	—	15	14	7	2	
I	Sect. gréco-latine	12	15	15	12	11	28%
	Sect. latine	35	53	44	57	44	72%
II	Sect. gréco-latine	13	14	12	11	14	28%
	Sect. latine	53	38	56	43	40	72%
III	Sect. gréco-latine	15	13	13	13	11	29%
	Sect. latine	40	58	44	43	43	71%
IV	Sect. gréco-latine	11	14	12	11	18	21%
	Sect. latine	68	52	60	55	73	79%
V	Sect. gréco-latine	16	15	11	17	22	19%
	Sect. latine	65	70	78	89	119	81%*
VI		95	101	118	172	199	
VII		126	154	220	262	261	
Total		578	644	719	830	894	
Examen de maturité		43	58	45	60		
Examen de passage		65	57	58	55		

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

B. — Gymnase de Diekirch.

		1930-31	31-32	32-33	33-34	34-35		
GYMNASÉ	I {	Sect. gréco-latine	9	5	20	12	7	37%
		Sect. latine	20	12	18	19	19	63%
	II {	Sect. gréco-latine	6	18	11	7	9	40%
		Sect. latine	11	15	16	17	15	60%
	III {	Sect. gréco-latine	19	11	7	9	7	40%
		Sect. latine	17	15	19	14	14	60%
	IV {	Sect. gréco-latine	12	8	9	8	5	25%
Sect. latine		18	34	24	22	23	75%	
V {	Sect. gréco-latine	11	10	10	6	12	22%	
	Sect. latine	39	27	31	35	40	78%*	
VI		47	45	42	61	60		
VII		50	58	72	65	76		
Sect. industrielle et commerciale	IV {	Sect. industrielle	9	5	1	6	3	40%
		Sect. commerciale	12	11	7	2	5	60%**
	V		25	16	12	11	12	
VI		28	30	14	13	22		
Total		335	320	313	311	329		
		Examen de maturité	26	15	31	30		
		Examen de passage Section gymnasiale	27	29	22	24		
		Examen de passage Sect. industrielle	6	2	—	5		
		Sect. commerciale	8	9	5	2		

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

**) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.

C. — Gymnase d'Echternach.

		1930-31	31-32	32-33	33-34	34-35		
GYMNASÉ	I {	Sect. gréco-latine	7	3	3	6	3	11%
		Sect. latine	24	25	21	15	24	89%
	II {	Sect. gréco-latine	4	2	6	4	5	38%
		Sect. latine	21	13	16	21	8	62%
	III {	Sect. gréco-latine	3	7	4	6	3	21%
		Sect. latine	13	18	21	9	11	79%
	IV {	Sect. gréco-latine	5	4	5	3	6	19%
Sect. latine		26	26	20	19	25	81%	
V {	Sect. gréco-latine	4	5	3	7	9	33%*	
	Sect. latine	29	22	24	39	18	67%**	
VI		27	34	42	29	50		
VII		36	49	39	55	46		
Sect. industrielle & commerciale	IV {	Sect. industrielle	15	5	5	4	5	51%*
		Sect. commerciale	6	8	6	8	4	49%**
	V		14	16	11	8	11	
VI		20	13	8	18	15		
Total		254	246	232	249	243		
Examen de maturité		25	16	22	19			
Examen de passage Section gymnasiale		24	26	16	16			
Examen de passage Sect. industrielle		13	4	2	2			
Sect. commerciale		2	4	2	1			

*) Pourcentage moyen des élèves de la section gréco-latine et de la section latine pendant la période envisagée.

**) Pourcentage moyen des élèves de la section industrielle et de la section commerciale pendant la période envisagée.