

JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

Nos lycéennes et nos collègues

ou

par leurs professeurs

Ont collaboré à ce cahier :

N. Braunshausen, Ministre; Jos. Wagener, Directeur; Anne Beffort, Tockert, Erpelding, Feltes, Margue, Duhr, Frieden, Muller P. J., Schlim, Wampach, Nothumb, Lang, Meyers, Biermann, Ludovicy, Schaus, Arend, Probst, professeurs.

N° 32 — AVRIL 1937

Imprimerie de la Cour Jos. BEFFORT, Luxembourg.

JOURNAL

DE

L'ASSOCIATION DES PROFESSEURS

Nos lycéennes et nos collégiens

ou

par leurs professeurs

Ont collaboré à ce cahier :

N. Braunshausen, Ministre; Jos. Wagener, Directeur; Anne Beffort, Tockert, Erpelding, Feltes, Margue, Duhr, Frieden, Muller P. J., Schlim, Wampach, Nothumb, Lang, Meyers, Biermann, Ludovicy, Schaus, Arend, Probst, professeurs.

N° 32 — AVRIL 1937

Imprimerie de la Cour Jos. BEFFORT, Luxembourg.

Explication

Le titre de ce numéro devrait dispenser de la préface. Il dit avec précision notre propos: dessiner quelques aspects de la physionomie intellectuelle et morale de la jeunesse des collègues tels qu'ils se reflètent dans l'esprit des professeurs. Nul ne s'étonnera qu'en raison de la diversité des observateurs les esquisses que nous reproduisons manquent quelque peu d'unité et de concordance.

En dépit de l'objectivité scientifique le coefficient personnel intervient dans nos observations et jugements psychologiques; et dans l'image que le professeur se fait de ses élèves il met toujours un peu de soi-même, ce qui n'est pas nécessairement au désavantage de l'élève.

L'utilité d'une entreprise pareille est évidente: notre pédagogie s'inspire de l'image que nous nous formons de l'élève dont elle est une espèce de décalque.

Mais laissons à la critique le soin de gloser.

Il nous plaît d'ajouter un mot à l'usage de ceux qui ne goûtent pas le genre d'études auxquelles est consacré notre journal. Beaucoup de nos collègues éprouveront une nouvelle déception en constatant que le papier et les deniers de l'Association continuent à servir exclusivement à des fins platoniques.

Je les comprends: ils voudraient voir apparaître dans ces pages quelques traces visibles d'action comitarde, une défense énergique de nos intérêts professionnels. Le moindre texte bourré de revendications concrètes ferait mieux leur affaire que de vaines joutes académiques.

Faut-il leur répéter ce que l'expérience nous a enseigné abondamment depuis vingt ans: le plus touffu des mémoires et le plus intelligent des articles de fond ne fait pas avancer d'un

pouce la réforme de notre situation matérielle. Toute cette littérature est restée jusqu'à présent sans lendemain. Seuls les fétichistes de l'imprimé y croient encore et continuent à batailler comme Don Quixotte avec des armes de papier.

L'action est bien autre chose: elle est discrète et ingrate et ne comporte guère le déploiement des brillantes dialectiques et des démonstrations dramatiques.

Si la palabre et l'écriture pouvaient suffire ou même servir à quoi que ce soit, nous n'en serions pas, depuis 23 ans, à piétiner sur place dans une situation d'une évidente et révoltante injustice !

Nos efforts depuis trois ans se poursuivent à travers mille difficultés et, n'en déplaise aux pessimistes, n'ont pas été stériles; nous nous obstinons à croire que chez nous aussi, comme dans tout pays civilisé, une cause juste trouve dans ses juges non des adversaires, mais des défenseurs.

P. Frieden.

**De la pédagogie nous estimons avant tout ce
qui est humain, après ce qui est professionnel.**

I.

Aspects divers de notre jeunesse scolaire

L'élève vu par le maître

Le roman nous a fourni des types fameux de professeurs — souvent des caricatures, comme le professeur Unrath, grossissant simplement des traits observés — il traite tout au plus par ricochet l'élève, comme l'ami Hein, qui est la victime du professeur et du système.

Serait-ce que la rancune de l'élève est plus tenace que celle « du tyran » ou que les pédagogues écrivent moins de romans ?

Mais la raison en est plus simple encore : pour l'ancienne pédagogie le problème de l'élève n'existait pas. L'enseignement offrait une somme de savoir à emmagasiner, c'était à l'élève de voir comment il s'y prendrait, l'éducation consistait dans la soumission plus ou moins aveugle aux règles de la discipline, c'était à l'élève d'acquiescer cette soumission. Qu'il fût docile ou qu'il ne le fût pas, les mêmes normes étaient appliquées à tous, et les réactions individuelles étaient jugées seulement au critère de la norme.

Non pas que les pédagogues d'autrefois n'aient jamais été de fins psychologues et des chefs habiles, sachant prendre les élèves par leur caractère individuel — l'histoire en a conservé des noms illustres — mais dans l'ensemble les élèves constituaient une masse, dont on aurait pu dire, en variant un mot célèbre, qu'elle était, au point de vue de l'instruction et de la discipline, taillable et corvéable à merci.

Certes, on trouve encore, dans les grandes réformes pédagogiques, dans les systèmes de Trotzenorf, de Vives, de Rati-chius, de Comenius, dans la ratio studiorum des Jésuites, mainte idée précieuse pour la compréhension et le traitement indivi-

duel des élèves, mais l'intuition géniale qui était à leur source, était généralement impuissante contre la force de l'habitude et contre les préjugés de l'époque; la plupart de ces systèmes, à l'exception peut-être de la *ratio studiorum*, ne dépassèrent guère le stade de l'essai et, sauf des applications isolées, ne triomphèrent définitivement que dans les mouvements pédagogiques du 19^e siècle.

C'est au nom d'Ellen Key que se rattache, plutôt symboliquement, l'idée du siècle de l'enfant et l'exigence radicale que l'école fût modelée sur la nature de l'enfant. D'après le nouvel idéal l'éducation n'avait qu'à développer les germes déposés dans l'âme de chaque enfant, et même l'instruction devait satisfaire simplement le besoin naturel de savoir, ancré dans chaque individu. Dès lors l'enfant était placé au centre de toutes les tendances pédagogiques et, comme dans la révolution cosmologique de Copernic, les programmes et les méthodes d'enseignement, la formation du caractère et les règles de la discipline furent ramenés au rôle de planètes, tournant autour de l'astre central.

Tous les mouvements contemporains de réformes pédagogiques, l'école du travail, le *self government*, l'école Montessori, la méthode Decroly, le plan Dalton, le système Winnetka sont, plus ou moins ouvertement, plus ou moins directement, sous l'influence de cet idéal.

Il en résulta que les pédagogues étaient amenés à s'enquérir davantage de la nature de l'enfant. Puisqu'on leur demandait de faire graviter toute leur activité autour de ce centre sacrosaint, puisqu'on leur réclamait une école sur mesure, c'est-à-dire conforme au caractère individuel de chaque enfant, il fallait bien se donner la peine d'étudier cet enfant et de dresser le bilan de ses aptitudes.

Les premières tentatives gardèrent un caractère plutôt littéraire, malgré l'observation solide et judicieuse qui se trouvait souvent à la base. On trouve de ces caractères, brossés de main de maître, dans l'Adolescent et l'Adolescente de F. Mendousse (L'âme de l'Adolescent, Alcan, Paris 1909— L'âme de l'Adolescente id. 1929). Les esquisses d'élèves, faites d'après le même principe par des professeurs et des instituteurs, étaient naturellement beaucoup plus instructives que les notices classiques que renfermaient les bulletins scolaires sur l'application et la conduite des élèves. Mais on s'aperçut vite qu'elles dépendaient avant tout du talent d'observation et des aptitudes littéraires de celui qui les exécutait. De plus elles étaient forcément incomplètes, chaque observateur négligeant les traits qu'il jugeait

personnellement moins importants. Et il était difficile de comparer entre elles des notes d'inspiration si disparate.

Un essai de systématisation fut entrepris par J. M. Levy, maîtres et élèves. Essai de Psycho-Pédagogie affective (Vrin, Paris, 1935). Reprenant la méthode employée par M. Keilhacker: *Wie wünsche ich mir meinen Lehrer?* (Zschr. f. päd. Psych. 1936) il adressa aux maîtres un questionnaire sur l'élève le plus sympathique et l'élève le plus antipathique qu'ils aient eu. Le questionnaire contenait 28 questions portant sur l'âge de l'élève, sur l'âge du maître, sur l'habillement et l'extérieur de l'élève, sur ses habitudes, ses qualités de caractère, ses rapports avec les autres maîtres et les condisciples, le motifs de l'affection ou de l'antipathie, les rapports avec le maître en dehors de la classe etc. L'enquête fournit à l'auteur 176 réponses sur l'élève le plus sympathique et 147 sur l'élève le moins sympathique. Les raisons qui déterminent la préférence ou l'aversion sont affectives, personnelles, morales, sociales, esthétiques ou scolaires. Parmi les raisons personnelles il convient de relever la parenté de caractère, la parenté de structure intellectuelle ou de sensibilité, l'affection mutuelle.

Voici deux spécimens de portraits, tracés en réponse à l'enquête:

Elève antipathique: «Très faux, se plaignant constamment de ses camarades, souvent sans raison, pour les faire punir. Très brutal et dangereux par ses coups de pied, ce qui nous obligeait à lui interdire l'accès de la cour. Ses parents, d'une faiblesse immense, l'approuvaient. Détesté de tous les élèves de l'école, à tel point que tout ce qui était fait de mal était invariablement mis à son actif par ses condisciples.»

Et voici un portrait d'élève sympathique:

«Elève doux et affectueux, docile et poli, soigneux, aimant peu les plaisirs, les jeux. Grande douceur de caractère. Enfant plutôt sombre et triste (mère souvent malade); peu expansif, d'une politesse exquise; studieux et très soigneux, d'une application rare. Tempérament calme, intelligence vive et montrant déjà beaucoup de bon sens et un grand désir d'apprendre. Très attentif aux divers cours. Coeur bon et sensible.»

On s'aperçoit sans peine que ces peintures sont aussi révélatrices de l'idéal pédagogique du maître que des qualités de l'élève. Mais nous en sommes toujours à l'appréciation subjective, qui doit varier suivant la personnalité de celui qui juge.

Et si les élèves ont brossé, dans l'enquête de Keilhacker, un tableau de leurs maîtres, dans lequel ils avaient mis les nuances de leurs propres désirs, les maîtres, dans l'enquête de

Levy, le leur ont bien rendu, et sans se soucier trop des qualités, qui garantissent à la jeunesse une préparation solide pour la vie, ils s'en tiennent aux côtés du caractère qui font des élèves dociles et de commerce agréable.

Poussés par le besoin de suivre le mouvement jusqu'au bout et en vertu d'une réaction toute naturelle contre les erreurs du passé, certains réformateurs sont allés bien au-delà des revendications naturelles que la saine raison pouvait faire valoir en faveur des déshérités d'autrefois.

Dans un livre bien documenté J. R. Schmid montre (*Le maître-camarade et la pédagogie libertaire*, Delachaux et Niestlé, Paris 1936) que le mouvement d'émancipation, dont les écoles nouvelles avaient donné l'exemple, a été poussé à l'extrême dans la libre communauté scolaire de Wyneken à Wickersdorf, dans l'enseignement global de Berthold Otto et dans la tentative des réformateurs radicaux, dont les principaux protagonistes étaient P. Oestreich, W. Paulsen, F. Karsen et O. Kawerau. A Hambourg quatre communautés scolaires avaient été instituées en 1919 conformément à l'idéal de ces réformateurs.

Mais l'un des maîtres de ces écoles, Zeidler, constate, après une expérience de quelques années: Dans tous les domaines de la vie scolaire on remarquait un appauvrissement désolant. Dans aucune des branches, laissées comme elles l'étaient à l'initiative enfantine, on n'apercevait un mouvement spontané et créateur.

Schmid donne des témoignages nombreux, montrant l'insuccès de l'entreprise. Déjà en 1925 trois des écoles renoncèrent volontairement à leur liberté d'école d'essai et rentrèrent sous l'autorité de la législation scolaire, et la dernière se maintint jusqu'en 1930. En ce moment le corps enseignant décida, vu le nombre toujours décroissant des élèves, de ne plus ouvrir de classe nouvelle et de conduire seulement les classes existantes jusqu'à la fin de la scolarité. L'école ne comptait plus que 100 élèves alors qu'elle en avait eu 600 au début. Le désintéressement des parents était devenu complet.

Pour sortir du vague nébuleux d'un subjectivisme inévitable la psychologie expérimentale et la psychotechnique ont inauguré des méthodes nouvelles pour dresser de chaque élève un bilan aussi objectif que possible de toute sa personnalité. Parmi les essais plus ou moins réussis qui ont successivement entrepris la solution du problème à la suite des travaux de Truper, Lasurski, Muchow et d'autres il y en a deux qui méritent particulièrement d'être mentionnés, parce qu'ils constituent pour le moment les systèmes les plus complets et les plus efficaces pour saisir les côtés essentiels d'une individualité.

Le premier a été esquissé et mis en pratique par A. Huth: *Exakte Persönlichkeitsforschung* — Klinkhardt, Leipzig 1930 —. La fiche de Huth présente encore la particularité d'être établie d'après le système décimal, employé dans le classement moderne des livres. Mais ce qui fait son principal mérite c'est d'embrasser dans leur ensemble les éléments divers, qui interviennent dans la constitution de la personnalité.

Un premier groupe de constatations se rapporte au développement physique. On établit l'état de santé, la force physique, l'adresse manuelle, l'état des sens, les anomalies éventuelles. Un second groupe très important concerne le milieu, le caractère des parents, la nature de la vie de famille, les intérêts des parents, leurs idées sur l'éducation, leur situation économique, le genre de logis de la famille, l'habillement, la nourriture, les occupations et les habitudes des membres de la famille. Un troisième groupe s'occupe des connaissances acquises, de connaissances scolaires, des notions sur la vie économique, sur les institutions de l'Etat, sur les objets de la nature, sur la valeur de l'argent, sur l'art. Un groupe plus important dresse le bilan des aptitudes cognitives. On y examine les différents aspects de la mémoire, de l'attention, de l'association, de l'abstraction, du jugement, du raisonnement. Enfin un dernier groupe apprécie la vie sentimentale et volitive, les sentiments éthiques, religieux, esthétiques, le sentiment du devoir, l'honnêteté, l'obéissance, le point d'honneur, la véracité, la maîtrise de soi-même, les désirs, les passions, la façon de travailler (rapidité, fatigabilité, ténacité, aptitude de chef) etc.

C'est l'observation qui doit fournir les éléments nécessaires pour remplir la fiche, mais des épreuves psychotechniques, empruntées à Giese, Stern, Bogen sont prévues pour l'examen de la perception, de la mémoire, de l'attention, de l'association, de l'imagination, de la pensée et de la façon de travailler. Huth a dressé des batteries de tests spéciaux pour les enfants au-dessous de 9 ans, pour ceux de 9-12 ans, pour ceux de 12-15 ans et pour ceux au-dessus de 15 ans.

Il va sans dire que le professeur, qui peut s'orienter sur les élèves d'une classe nouvelle, en consultant les fiches personnelles qui ont été dressées sur ces élèves dans les classes précédentes, n'aura pas de peine à pratiquer l'enseignement et l'éducation sur mesure qui sont si instamment réclamés par la pédagogie moderne. Huth a appliqué sa méthode à l'orientation professionnelle avec un succès complet. Mais si les circonstances permettent de tracer de chaque élève d'un établissement un portrait aussi complet, le problème de la nature individuelle

de chaque enfant, que le professeur devait résoudre jusqu'ici par une intuition heureuse et au gré d'observations fortuites, se trouvera singulièrement facilité et permettra des solutions, reposant sur une documentation précise et systématique. Rien n'empêchera d'ailleurs la compréhension intuitive de s'appuyer sur ces données positives et de s'exercer avec plus de fruit encore.

La fiche de Huth, avec les moyens d'observation et d'expérimentation qu'elle emploie, constitue un instrument précieux pour faire connaître l'élève au maître.

Mais un autre système d'exploration de la personnalité a été créé récemment à Paris, qui semble réaliser tout ce que la science est capable en ce moment d'exiger et de fournir sur l'étude du caractère humain. La «fiche biotypologique» a été établie par une commission, dans laquelle figuraient Mac Auliffe pour l'anthropométrie, Laugier pour la physiologie, Piéron pour la psychologie, Toulouse pour la psychiatrie. Lahy et M^{lle} Weinberg pour la psychotechnique. (Laugier, Toulouse et Weinberg, Biotypologie et aptitudes scolaires, Paris 1935.) Elle a fait ses preuves dans des essais pratiques exécutés dans l'intérêt de l'enseignement et de l'orientation professionnelle.

Une première partie de la fiche s'occupe des antécédents héréditaires et personnels du sujet. La même enquête porte sur le comportement du sujet dans le milieu familial et le milieu scolaire, sur son attitude vis-à-vis des parents, des frères, des sœurs, des camarades, sur son attitude en classe et sur ses résultats scolaires.

Ces renseignements sont complétés par des examens directs:

Un examen anthropométrique établit le poids, la taille et les autres mesures du corps et du crâne qui permettent l'appréciation de la valeur physique d'un sujet.

Un examen morphologique détermine le type ethnique dans les races européennes et le type morphologique et psychique selon Kretschmer.

L'examen physiologique porte sur le système musculaire, le système circulatoire, le système respiratoire et le système nerveux.

Ce qui importe évidemment le plus c'est la détermination des aptitudes psychiques. Par des méthodes psychotechniques connues on établit les fonctions sensori-motrices, les fonctions sensorielles et les fonctions intellectuelles. L'affectivité et le caractère sont examinés par des méthodes d'observation et des questionnaires, comme celui de Woodworth, adapté au

milieu français. Un examen psychiatrique complète les renseignements ainsi fournis.

Naturellement il faut considérer le schéma complet de la fiche dans tous les détails pour se rendre compte qu'elle embrasse réellement tous les côtés d'une personnalité donnée.

Il ne faut pas oublier non plus que, conformément aux idées modernes de la psychologie de la forme et de celle de la structure totale, les éléments d'appréciation, fournis par ces recherches analytiques, ne doivent pas être considérés comme des ingrédients invariables, réalisant l'ensemble de la personnalité par une simple addition, mais plutôt comme des indices et des symptômes, permettant de mieux saisir la nature de l'organisme complet, de l'essence psychique, qui se manifeste dans des activités spéciales.

Il serait exagéré de prétendre que les nouvelles méthodes d'investigation systématique permettent au maître d'avoir une connaissance complète et sûre des enfants qui lui sont confiés. Il y a toujours des impondérables et de l'imprévu dans le caractère comme dans le développement de la personnalité humaine. Et le diagnostic le mieux établi ne garantit pas un pronostic sûr. Mais il n'est guère douteux qu'un jugement intuitif, reposant sur les éléments ordinaires de la connaissance des hommes, ne gagne considérablement en certitude et en objectivité, s'il peut s'appuyer sur des données aussi positives que celles fournies par la fiche de Huth et la fiche biotypologique.

Il est vrai que l'exécution des méthodes caractériologiques modernes demande du temps et des efforts d'hommes compétents, mais c'est là une affaire d'organisation qui ne présente aucun caractère d'obstacle infranchissable. Il y a certainement un écart énorme entre l'appréciation in globo que faisait dans le temps le maître au sujet de ses élèves, appréciation qui demandait des facultés presque géniales de compréhension psychologique, et entre les observations systématiques telles qu'elles ont été inaugurées aux premiers temps de l'expérimentation pédagogique ou celles qui se sont concrétisées dans les fiches les plus récentes de la psychotechnique. Et même si l'on réduit rationnellement, pour les cas normaux, l'exubérance de la documentation, le professeur, suffisamment initié aux recherches de la pédagogie expérimentale, n'aura pas de peine à se former une idée juste, du moins dans l'immense majorité des cas, de tous les élèves dont l'instruction et l'éducation lui sont confiées.

Tout comprendre c'est tout pardonner prétend un dicton, qui pense surtout aux sanctions de l'action humaine, mais appliqué à l'oeuvre de l'éducation le dicton pourrait être modifié

ainsi: Tout comprendre, c'est aplanir les difficultés de formation des esprits et des coeurs. Armé des instruments modernes d'investigation psychique le professeur préviendra souvent des conflits qui, dans le temps, troublaient l'oeuvre éducative, il dirigera sans heurt les jeunes esprits dans la voie d'une évolution naturelle et fertile, il réalisera l'idéal d'une individualisation de l'éducation sans négliger les buts sociaux à atteindre.

Se connaître soi-même était pour Socrate le commencement et le fond de la sagesse, connaître les élèves, mais les connaître aussi objectivement que possible, connaître aussi leurs tendances et leurs aspirations, en raison de l'état actuel de notre civilisation, tenir compte de leurs besoins d'indépendance et de dignité personnelle, tout en les subordonnant aux besoins d'une organisation rationnelle et d'une large collaboration sociale. tel est le commencement et le fond de toute oeuvre pédagogique moderne.

N. Braunshausen.

Jeunesse dorée

Das Wort ist alt, die Sache noch viel älter. Es hat Jugend zu allen Zeiten gegeben und wenn sie vergoldet wurde, so war sie nicht golden, aber es gab Alte, die sich bemühten um sie und ihr einredeten, sie sei es. Das glaubten die Jungen, immer noch, und traten dann auf, als ob die Vergoldung echt sei und besondere Ansprüche rechtfertige. Das begreift sich.

Es ist der Lauf der Welt, daß auf Alte Junge folgen. Das ist notwendig unter allen Umständen, ob sinnreich oder sinnlos, das bleibt sich gleich. Etwas Rares ist Jugend gerade nicht, sie ist meist häufiger als Reife und Alter, aber unvermeidlich ist sie. Merkwürdig: alle die Alten waren auch einmal jung (Großmütterchen vor sechzig Jahren?), aber nicht alle die Jungen werden alt. Die einen, weil sie es in der Zeit nicht erleben, und das ist traurig, die andern, weil sie „ewig“ jung bleiben. Und das ist noch trauriger. *Vive la jeunesse, à condition qu'elle ne dure pas toujours.* Das muß einmal Lamartine gesagt haben, der ein Dichter war und tot ist.

Das 19. Jahrhundert hat Léon Daudet, der kein Dichter ist, das stupide genannt. Es heißt auch: Das Jahrhundert des Kindes. Das Kind ist dabei als Objekt gedacht. Die Menschheit, die um sich hängte — sie fühlt sich krank, meinte Bischof Keppler —.

kam auf den Gedanken, daß ihre Zukunft auf dem Kinde der Gegenwart beruhe und sorgte sich um das Kind. Sie studierte, inspizierte, analysierte es in seinem leiblichen und geistigen Befinden. Sie behandelte es mit Hygiene, mit Psychotechnik, mit Pädagogik. Sie wollte es gesund und kräftig, sie wollte es klug, geschickt, voll Wissen, voll Kraft, sicher und überlegen, besser als die Väter, ein Pfand unermeßlichen Fortschrittes und ewiger (schon wieder!) Dauer. Wer ist nun schuld, daß mir gerade jetzt Horaz einfällt: *Actas parentum* usw.? Das luxemburgische Unterrichtsministerium, Oswald Spengler oder eigene Verkommenheit? Jedenfalls war der Einfall verfrüht, aber: ist Treibhauskultur der Jugend förderlich gewesen? Die Frage darf man immerhin stellen.

Empfiehlt es sich, künstlich die günstigsten Lebensbedingungen um ein werdendes Individuum zu häufen? Ist das Ergebnis Kräftigung, Krafaufhäufung, Kraft? Oder hat die alte Frau recht, die zu Hollerich sagte: Man darf es den Jungen nicht zu leicht machen? Hat die alte Hygiene recht, die alles wahllos und sorglos sich entwickeln oder zu Grunde gehen ließ, im Vertrauen auf den natürlichen Überschuß zuerst und auf die natürliche Selektion sodann? Um wen geht es? Um die Menschheit? Oder um das Individuum?

Um das Individuum, sagt das 19. Jahrhundert und kümmert sich um das Kind. Und nun ist das Kind nicht Objekt geblieben. Es ist im 20. Jahrhundert Subjekt geworden. Überzchtet, frühreif, anspruchsvoll. Prächtig gedeiht so ein Junge und läßt sich behaglich gefallen, was alles Ammen und Tanten und Eltern und Kindermädchen und Hauslehrer und Stundenfrauen an ihm herumhätscheln. Aber wenn es losgelassen wird, kann er nicht allein gehen. Figürlich, natürlich. Aber schlimmer ist: er *will* nicht allein gehen, er glaubt sich berechtigt zu verlangen, daß andere für ihn gehen (um ihm Platz zu machen), und geschieht es nicht, so beklagt er sich, daß man nichts für ihn tue. Aber vielleicht wäre ihm wohl, hätte man nie etwas für ihn getan!

Doch die Tante erlebt bisweilen ihre Enttäuschung etwas später, wenn nämlich der Junge nach glänzenden Anfängen mit achtzehn Jahren seine Memoiren schreibt und sich als fertig erklärt. Bei all dem Talent, das er gehabt hat! Bei den Spitzenleistungen der Frühjahre! Doch auf Jugenderinnerungen folgt normalerweise nichts mehr.

Man kann es schließlich niemand verargen, daß er jung ist: es ist eben nicht seine Schuld. Aber es dürfte doch niemand gerade darauf Forderungen begründen. Was heißt das doch,

sich auf seine Jugend berufen? Darf man urteilen, ehe man versteht? Anerkennung heischen, ehe man etwas geleistet hat? Herrschen wollen, ehe man sich selbst beherrschen kann? Was ist man, wenn man weiter nichts ist als jung? Es gibt keinen Boden, der einem gewisser unter den Füßen vergeht als Jugend. Jedenfalls die Vorzüge der Jugend, physische Kraft und Trinksfestigkeit, sie schwinden schicksalhaft dahin. Und morgen sind andere jung. Und heute schon sind andere jünger.

Weshalb also so anspruchsvoll? Und vor allem: weshalb so eilig? Hat der Junge von heute kein Vertrauen in seine eigene Dauer? Wie kann er unzufrieden sein, daß andere vor ihm mehr als dreißig Jahre alt werden? Will er selber es denn nicht weiter bringen? Wie kann er sodann Ältere von einem Platz verdrängen wollen, auf dem sie für ihn arbeiten? Wie kann er Favoritismus sehen, wenn zu seinen Gunsten getan wird, was er selber nicht tun konnte? Und wenn seine kraftvolle Jugend sich heute durchsetzt und mit Hilfe der Alten verblüffend rasch hochkommt, was antwortet er morgen dem Zurückgebliebenen, der ihm «Pourri!» entgegenschreit?

Es ist nicht sicher, daß die Jugend von heute allgemein so ist. Es ist überhaupt nicht sicher, ob die Jugend von heute irgend etwas allgemein ist, nicht einmal jung. Aber daß es Jugend gibt, die so ist, das läßt sich von gewissen Gucklöchern aus feststellen. Und vielleicht liegt darin der auffälligste Unterschied gegenüber früherer Jugend, und das ist keine Empfehlung. Man kann aber noch hoffen, daß auch dieser Zustand vorübergeht. Manchmal denken Leute, sogar Junge, selber nach und arbeiten an sich und bringen etwas fertig aus sich. Manchmal geschieht es auch, daß sie stutzen, wenn man ihnen hilft, die Augen aufzutun, obschon das mir selber schon mehrfach bei meinen pädagogischen Experimenten fehlgeschlagen ist. Es gibt zwei Arten von früheren Schülern, die einen nachher nicht mehr grüßen: solche, denen man zu Unrecht einen Dienst geleistet hat, diese immer; solche, die nicht eingesehen haben, daß man ihnen wohl wollte, indem man mehr von ihnen verlangte, als sie leisteten, diese manchmal.

Eines aber ist sicher: wenn die Erziehung fehlschlägt, ist nicht der Erzogene, sondern der Erzieher daran schuld, sei es individuell sei es als System. Wenn also in einem gegebenen Momente die vorhandene Jugend andere Fehler hat als zu allen Zeiten, so darf sich der Pädagoge ernsthaft fragen, wie er das fertiggebracht hat. Daß das Rohmaterial schlecht war, ist eine zu bequeme Entschuldigung, als daß er sie anrufen dürfte. Auch was der einzelne verschulden mag, ist hier nicht aufzuzeigen:

die Liste der Fehler ist derart reichhaltig und mannigfaltig, derart verschieden und unberechenbar, daß es nicht möglich ist, Ordnung hineinzubringen. Das möge somit jedem überlassen sein, selber seine Gewissenserforschung anzustellen und sich zu fragen, was er schlecht gemacht hat. Wer nichts findet, ist zu bedauern; wer sich die Frage nicht stellt, noch mehr.

Aber das System? Da ist die Kritik weniger behindert, der Verantwortliche weniger empfindlich, die Fehler leichter zu entdecken.

Wir züchten Frühreife, die erst aller Tanten Freude sind und dann schmäählich versagen. Wir lassen einen derartigen Strom von Wissenschaft auf den Zögling los, daß der Schwamm seines Gehirnes urplötzlich vollgesaugt ist und dann nichts mehr aufnehmen kann. Bei unserem Schülermaterial ist es doch eine bekannte Feststellung, daß die große Mehrzahl zu fünfzehn Jahren, so etwa im zweiten Trimester der Quinta, das Maximum an Intelligenzentfaltung aufweist und dann, je nach dem Falle, mehr oder weniger lange stehen bleibt, mehr oder weniger rasch abnimmt. Nur wenige nehmen zu: das sind die von der Natur zu höheren Studien Bestimmten. Aber welchen Abfall!

Wir züchten Schwächlinge, die keiner Anstrengung fähig sind. Wir sind zu sehr darauf aus, alles leicht zu machen, „interessant“ zu machen, spielend soll gelernt werden: das System will es so. Die Pädagogik hat große Fortschritte gemacht, und kein Philosoph hat gemerkt, daß es so nicht gehen kann. Aber wenn es auch einer gemerkt hätte, er hätte doch nichts ändern können. Wir verlangen zu viel Allerlei von unsern Zöglingen, es ist schon so nicht denkbar, daß man bei etwas stehen bleibe. Und dann das Andere: bei den meisten dauert es auch zu lange, als daß man auf das Ergebnis einer Anstrengung warten könnte. Und über dem langweilen sich die drei, von denen oben Rede ging. Und siebenundzwanzig freuen sich, daß die Anstrengung nicht von ihnen verlangt wurde, sondern von dem einen. Und auch der hat keinen Nutzen davon.

Wir züchten Anspruchsvolle. Demokraten, Hyperdemokraten. Alle erhalten das gleiche Diplom und die gleichen Berechtigungen, die drei und die siebenundzwanzig, Kluge und Dumme, Gelehrte und weniger Gelehrte. Oder vielmehr, Gelehrte gibt es nicht mehr, weil wir uns dem allgemeinen Niveau, d. h. dem niedrigsten anpassen müssen und eben nicht mehr fordern, als der Dreißigste leisten kann. Dazu kommt, daß wir für Mehrleistung nichts zahlen, keinen Preis und keinen Titel, kein Prädikat und keine Klassierung. Das Abgangsdiploin ist wie die Sonne, die scheint über Gerechte und Ungerechte, ohne Unter-

schied. Und wenn drei Jahre später sich die Abgegangenen um eine Staatsstelle reißen, so wird eine neue, unvollkommene, unvollständige Prüfung abgehalten, ein Wettbewerb, und diesmal wird klassiert! Das heißt, es wird praktisch zugegeben, daß das offizielle System Unsinn ist. Aber geändert? Sobald noch nicht. Unser Gleichheitsideal verbietet die Feststellung, daß ein Intelligenter einem Dummkopf über sei. Aber weshalb müssen alle in dieselbe Schule gehen?

P. S. — Was ich hier geschrieben habe, ist nicht total falsch, wie der Leser glaubt. Es ist auch nicht total richtig, wie der Leser meint, daß ich glaube. Aber ich möchte, daß die, die es angeht, wütend werden und beweisen, daß sie mehr wert sind als man bis jetzt berechtigt war, von ihnen anzunehmen. Das können aber nur die, mit denen wirklich etwas los ist, und auch diese tun es nur, wenn sie die Absicht verstehen und wieder grüßen.

N. Marquc.

Population du Gymnase et de l'École Industrielle et Commerciale de Luxembourg de 1837 à 1937

A. — Gymnase.

1830-1840								140	165	202
1840-1850	230	254	259	287	284	317	330	354	312	295
1850-1860	334	355	315	337	328	332	324	346	361	349
1860-1870	337	337	340	364	399	381	354	363	400	438
1870-1880	460	388	422	435	486	507	533	571	576	537
1880-1890	497	480	487	510	500	508	528	545	518	524
1890-1900	545	518	494	516	502	520	500	505	477	427
1900-1910	407	441	451	480	491	513	473	521	502	488
1910-1920	498	488	480	489	471	509	596	625	673	667
1920-1930	617	658	625	577	564	576	577	543	520	560
1930-1940	578	644	719	830	894	970	1003			

B. — Ecole Industrielle et Commerciale.

1830-1840								16	11	12
1840-1850	14	8	8	1	5	5	10	12	59	28
1850-1860	38	40	39	51	58	52	62	58	65	75
1860-1870	61	66	59	61	61	67	72	78	79	81
1870-1880	85	128	137	186	210	219	217	191	160	154
1880-1890	151	178	171	180	175	232	215	223	214	209
1890-1900	224	243	289	329	322	298	297	290	350	387
1900-1910	418	419	450	452	470	474	425	394	409	419
1910-1920	419	412	379	374	453	486	501	508	487	459
1920-1930	461	464	461	460	446	415	402	403	374	354
1930-1940	329	342	323	342	369	326	338			

Pendant les années 1837-38 à 1847-48 l'Athénée comprenait 8 classes, à savoir 4 classes communes au Gymnase et au Cours industriel et commercial (VIII, VII, VI et V) et 4 classes supérieures (IV, III, II, I) scindées en 2 sections: le Gymnase supérieur (Gelehrtschule) et le Cours industriel et commercial.

De 1848-49 à 1857-58, le Gymnase comptait 6 classes (VI, V, IV, III, II, I) et des Cours Supérieurs de lettres, l'Ecole Industrielle 4 classes (IV, III, II, I) et des Cours Supérieurs de Sciences. La classe préparatoire était commune aux deux établissements.

Pendant les années 1858-59 à 1868-69 le nombre des classes de l'Ecole Industrielle était de 5 (V, IV, III, II, I), alors que l'organisation du Gymnase ne subissait aucune modification.

A partir de 1869-70 le nombre des classes de l'Ecole Industrielle fut porté à 6 (VI, V, IV, III, II, I). Deux années plus tard (1871-72) la classe préparatoire de l'Ecole Industrielle fut séparée de celle du Gymnase.

Enfin, à partir de 1892-93 la classe préparatoire de l'Ecole Industrielle est supprimée et une section commerciale ajoutée à la section industrielle. La loi du 28 mars 1892 établit en outre une séparation complète entre l'enseignement gymnasial et l'enseignement industriel et commercial.

J. W.

L'origine sociale de nos élèves ¹⁾

Depuis Aristote on n'a cessé de croire que l'individu est un être social et la science d'aujourd'hui, plus résolument orientée vers l'étude de l'homme, cet inconnu, ne fait que renforcer la

¹⁾ Les données statistiques nous ont été fournies gracieusement par les Directeurs de nos établissements moyens.

conception aristotélicienne. Notre être physique, notre structure mentale, notre personne morale à quelque moment de leur évolution qu'on les étudie, apparaissent marqués du sceau d'une communauté humaine.

Au 19^e siècle on tendait à exagérer sous l'effet des théories positivistes, l'influence du milieu sur l'homme. La science anthropologique d'aujourd'hui est revenue du déterminisme rigoureux et reconnaît entre l'homme et son milieu une relation d'influence réciproque. Nous subissons, d'un côté, non seulement le milieu proche, mais grâce à l'hérédité, nous restons sous l'influence des milieux antérieurs qu'ont traversés nos ancêtres.

D'autre part, l'homme agit sur son milieu, le transforme et peut devenir ainsi en quelque sorte, l'artisan de son destin.

Nos élèves ne font pas exception à la loi. La pédagogie doit tenir compte de cet élément et ne saurait négliger un fait si important.

Je n'ignore pas la difficulté qu'offre la définition du milieu social, depuis que les classes de la société ne sont plus politiquement, ni économiquement, ni juridiquement constituées; depuis surtout que le mouvement de démocratisation et d'instruction générale a opéré un nivellement de la société qui efface ou cache des différences autrefois évidentes.

Existe-t-il encore chez nous des groupements suffisamment différenciés par le travail, les habitudes de vie, les sentiments les idées pour constituer des classes à part? L'hérédité surtout sans laquelle le caractère propre et permanent ne saurait se constituer et se maintenir n'est-elle pas trop contrecarrée dans ses effets par la facilité et la fréquence des ascensions pour permettre aux classes dites supérieures, de développer les caractères distinctifs, pour constituer une « aristocratie » véritable, foncièrement distincte des classes inférieures. Le transvasement perpétuel qui se fait de bas en haut crée un mélange toujours inachevé dont aucune vraie distinction de classe ne peut se dégager. On est tous un peu de la même pâte.

A ces réserves il faut en ajouter une autre d'ordre psychologique qui montre les limites d'application et d'interprétation de la notion de classe:

S'il est vrai que l'individu est dans une certaine mesure un produit du milieu social, il offre d'autre part une originalité propre sur laquelle les forces sociales n'ont pas de prise. Particulièrement l'intelligence du jeune homme et son caractère

moral se composent de trois éléments: de dispositions héréditaires, d'influences sociales et d'un élément mystérieux.¹⁾

Ce dernier élément, sorte de reliquat irrationnel, irréductible et d'une valeur décisive pour la vie de l'individu, c'est le mystère même de sa personnalité.

Dans le cadre de ces considérations préliminaires se place l'étude qui va suivre sur l'origine sociale de nos élèves.

Elle est à base de statistique; pour des raisons d'économie cette statistique s'étend sur trois années seulement, ce qui réduit de beaucoup son coefficient de probabilité sans lui enlever cependant tout pouvoir indicatif.

A défaut de définition précise de classe sociale nous avons introduit la notion de la fonction des parents et de leur situation générale dans la vie économique du pays. Là encore éclate une insuffisance évidente, difficile à éviter dans les conditions précises dans lesquelles nous travaillons.

La statistique suivante a été établie sur la base des trois dernières années scolaires. Elle indique d'abord le pourcentage d'élèves qui revient aux diverses professions et classes sociales par établissement et pour le pays entier.²⁾

Ensuite nous avons donné le pourcentage qui revient à chaque groupe social dans le choix des carrières des élèves de nos gymnases. Nous avons cru devoir négliger la statistique correspondante des autres établissements, vu le nombre restreint des carrières auxquelles ils conduisent. En dernier lieu nous avons indiqué le rapport entre l'origine sociale et le choix des carrières .

Est-il besoin de rappeler les réserves qu'il faut faire dans l'interprétation des statistiques. Elles ne sont toujours qu'un point de départ et non une conclusion.

N'a-t-on pas dit qu'il est trois espèces de mensonges: le mensonge proprement dit, le parjure et la statistique? Toutefois la nôtre pourra servir à nous donner une première et vague orientation dans le problème des rapports entre le milieu social et nos élèves-problème fondamental dont la connaissance et la solution est une des conditions d'une saine et fructueuse éducation.

¹⁾ Voir à ce sujet: Braunshausen M.: *Le milieu social et l'intelligence*. Bruxelles 1937.

²⁾ Il eût été intéressant d'établir aussi le rapport entre le nombre d'enfants appartenant à une profession déterminée et la fraction correspondante qui fait des études secondaires. Mais les données statistiques font défaut.

Origine sociale des élèves.

A. Echternach (Gymnase).

Par profession des parents.

Années 1933-36.

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Insti- tuteurs	Carrières libérales	Commer- çants et Industriels	Rentiers et veuves
1933-34	58 21,7 %	11 4,2 %	13 4,6 %	37 13,6 %	17 6,2 %	30 11,3 %	19 7,3 %	23 8,8 %	46 17,3 %	4 1,5 %
1934-35	71 27 %	15 6 %	9 3,4 %	35 13,5 %	18 6,8 %	35 13,5 %	11 4,1 %	17 6,6 %	37 14,2 %	4 1,5 %
1935-36	72 28 %	9 3,9 %	13 5,8 %	41 16 %	20 8 %	34 14 %	14 5,9 %	14 5,9 %	41 16 %	5 2 %
Moyenne	24,9 %	4,7 %	4,6 %	14,4 %	7 %	12,9 %	5,7 %	7,1 %	15,8 %	1,7 %

Distribution géographique :

	Campagne	Ville	Total
1933-34	164 = 63,56 %		94 = 36,44 % 258
1934-35	157 = 62,30 %		95 = 37,70 % 252
1935-36	165 = 62,72 %		98 = 37,28 % 263
Moyenne :	62,86 %		37,14 %

B. Diekirch (Gymnase).

Par profession des parents.

Années 1933-36.

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Insti- tuteurs	Carrières libérales	Commer- çants et Industriels	Rentiers et veuves
1933-34	67 21,4 %	11 3,5 %	32 10,2 %	52 16,6 %	27 8,6 %	41 13,1 %	13 4,1 %	9 2,8 %	54 17,1 %	7 2,2 %
1934-35	54 16,3 %	21 6,3 %	28 8,4 %	44 13,3 %	27 8,1 %	52 15,7 %	17 5,1 %	5 1,5 %	68 20,5 %	15 4,5 %
1935-36	62 17,9 %	17 4,9 %	37 10,6 %	49 14 %	28 8 %	41 11,8 %	18 5,1 %	7 2 %	76 18,9 %	13 3,7 %
Moyenne	18,5 %	4,7 %	10,4 %	14,6 %	8,2 %	13,5 %	4,8 %	2,1 %	18,8 %	3,4 %

Distribution géographique :

	Campagne	Ville	Total
1933-34	155 = 49,5 %	158 = 50,5 %	313
1934-35	161 = 48,6 %	170 = 51,4 %	331
1935-36	169 = 48,5 %	179 = 51,4 %	348
Moyenne :	48,9 %	51,1 %	

O. Luxembourg (Athénée)

Profession des Parents

Années 1933-36.

Année	Agriculteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonctionnaires	Instituteurs	Carrières libérales	Commerçants et Industriels	Rentiers
1933-34	87 10 %	23 2,7 %	61 7,3 %	121 10,4 %	120 13,4 %	146 17 %	36 4,3 %	56 5,5 %	115 13,4 %	77 8,6 %
1934-35	85 9,4 %	27 3 %	67 7,4 %	145 18,3 %	120 13,3 %	142 15,5 %	42 4,5 %	62 6,9 %	135 15 %	75 7,9 %
1935-36	94 9,6 %	44 4,5 %	60 6,1 %	161 16,5 %	131 13,5 %	158 16,5 %	34 5,3 %	72 7,4 %	146 15 %	69 6,8 %
Moyenne	9,8 %	3,4 %	6,9 %	15 %	13,4 %	16,3 %	4,7 %	6,6 %	14,5 %	7,8 %

Distribution géographique.

Campagne

384 = 46 %

398 = 44 %

427 = 44 %

Moyenne: 45 %

Ville

444 = 54 %

500 = 56 %

543 = 56 %

55 %

Total

828

898

970

D. Luxembourg (Ecole industrielle).

Par profession des parents. Années 1933-36.

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Insti- tuteurs	Carières libérales	Commer- çants et industriels	Rentiers et veuves sans prof.
1933-34	13 3,6 %	16 4,4 %	23 6,4 %	55 15,3 %	48 13,3 %	47 13 %	9 2,4 %	12 3,3 %	28,1 % 101	0,8 % 3+32 8,9 %
1934-35	17 4,4 %	16 4,2 %	27 7,1 %	69 17,8 %	55 14,4 %	49 12,9 %	8 2,1 %	9 2,3 %	26,2 % 100	1 % 4+27 7 %
1935-36	11 3,3 %	7 2,1 %	26 7,8 %	55 16,6 %	49 14,8 %	45 13,3 %	8 2,4 %	8 2,4 %	29 % 96	1,2 % 4+21 6,3 %
Moyenne	3,8 %	3,6 %	7,1 %	16,6 %	14,2 %	13 %	2,6 %	2,7 %	27,4 %	8,4 %

Distribution géographique :

	Campagne	Ville	Total
1933-34	127 = 35,4 %	232	64,6 % 232
1934-35	140 = 36,7 %	241	63,3 % 241
1935-36	106 = 32,1 %	224	67,9 % 224
Moyenne :	34,7 %		65,3 %

E. Esch (Ecole industrielle).

Par profession des parents. Années 1933-36.

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Insti- tuteurs	Carrières libérales	Commer- çants et industriels	Reteniers
1933-34	—	62 23,6 %	41 15,5 %	18 6,8 %	50 19 %	18 6,8 %	8 3 %	11 4 %	53 20 %	2 0,7 %
1934-35	3 1 %	65 23,5 %	47 16,9 %	22 7,9 %	61 22 %	16 5,7 %	5 1,8 %	10 3,6 %	41 14,8 %	6 2 %
1935-36	5 1,7 %	74 25,5 %	53 18 %	20 6,8 %	57 19,6 %	22 7,5 %	5 1,7 %	12 4,1 %	35 12 %	7 2,4 %
Moyenne	0,9 %	24,2 %	16,8 %	7,1 %	20,2 %	6,7 %	2,2 %	4 %	15,6 %	1,7 %

Distribution géographique :

	Ville	Total
Campagne		
1933-34	118 = 44,8 %	263
1934-35	120 = 43,3 %	277
1935-36	132 = 44,1 %	290
Moyenne :	44 %	56 %

F. Luxembourg (Lycée)

Années 1935-36.

Profession des parents

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonc- tionnaires de l'Etat	Insti- tuteurs	Carrières libérales	Commer- çants et Industriels	Rentiers
1933-34	6 1,9 %	20 6,8 %	30 9,5 %	43 13,4 %	51 16,8 %	71 21 %	9 2,8 %	17 5,2 %	84 26,6 %	3 1 %
1934-35	6 1,7 %	9 2,5 %	36 10,2 %	43 12 %	55 15,4 %	69 20 %	10 2,9 %	13 3,5 %	103 29,2 %	6 1,7 %
1935-36	5 1,4 %	10 2,8 %	30 8,4 %	39 11 %	58 16 %	69 19,5 %	13 4 %	18 4,5 %	110 30,8 %	9 2,7 %
Moyenne	1,7 %	4 %	9,4 %	12,1 %	16,1 %	20,2 %	3,2 %	4,4 %	28,9 %	1,8 %

Distribution géographique.

Campagne

1933-34	72 = 21,68 %
1934-35	86 = 24,6 %
1935-36	79 = 21,88 %
Moyenne :	<u>22,72 %</u>

Ville

Total

260 = 78,32 %
264 = 75,4 %
282 = 78,12 %
<u>77,28 %</u>

G. Esch (Lycée)

Années 1933-36.

Par profession des parents.

Année	Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Insti- tuteurs	Carrières libérales	Commer- çants et industriels	Rentiers
1933-34	2 0,74 %	39 13,3 %	61 22,2 %	9 3 %	51 18 %	19 6,7 %	6 2,2 %	17 5,8 %	43 14,7 %	43 8,8 %
1934-35	1 0,4 %	33 13,2 %	55 22 %	13 5,2 %	50 20 %	24 9,6 %	8 3,2 %	26 10,4 %	51 20,4 %	51 9,2 %
1935-36	2 0,7 %	33 11,2 %	50 17,5 %	14 4,9 %	48 16,8 %	28 9,8 %	12 4,2 %	21 7 %	60 21 %	60 7 %
Moyenne	0,61 %	12,6 %	20,6 %	4,4 %	18,2 %	8,7 %	3,2 %	7,7 %	18,7 %	8,3 %

Distribution géographique :

	Campagne	Ville	Total
1933-34	61 = 22,6 %	209 = 77,4 %	270
1934-35	81 = 28,52 %	203 = 71,48 %	284
1935-36	75 = 25,8 %	214 = 74,2 %	289
Moyenne :	25,64 %	74,36 %	

H. Luxembourg (Ecole normale d'instituteurs).

Par profession des parents. **Années 1933-36.**

Année	Agriculteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'État	Instituteurs	Carrières libérales	Commerçants et industriels	Veuves sans état
1933-34	23 26,7 %	6 6,9 %	6 6,9 %	13 15,1 %	7 8,1 %	12 13,9 %	8 9,3 %	1 1,1 %	7 8,1 %	3 3,4 %
1934-35	24 26,3 %	5 5,4 %	14 15,4 %	15 16,3 %	4 4,3 %	14 15,4 %	7 7,6 %	2 2,1 %	4 4,3 %	2 2,1 %
1935-36	27 27,8 %	7 7,2 %	13 13,3 %	12 12,3 %	6 6,1 %	14 14,4 %	5 5,1 %	2 2 %	5 5,1 %	6 6,1 %
Moyenne	26,9 %	6,5 %	11,9 %	14,6 %	6,2 %	14,6 %	7,3 %	1,7 %	5,8 %	3,9 %

Distribution géographique :

	Ville	Total
Campagne		
1933-34	70 = 81,4 %	8
1934-35	78 = 85,5 %	<u>91</u>
1935-36	75 = 77,3 %	<u>97</u>
Moyenne :	<u>81,4 %</u>	<u>18,6 %</u>

J. Luxembourg (Ecole norm. d'institutrices)

Profession des parents

Années 1933-36.

Année	Agriculteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonctionnaires de l'Etat	Instituteurs	Carrières libérales	Commerçants et Industriels	Rentiers
1933-34	17 31,4 %	—	6 11,1 %	8 14,8 %	9 16,6 %	8 14,8 %	4 7,4 %	—	2 3,7 %	—
1934-35	19 32,2 %	—	8 13,5 %	10 16,9 %	7 11,8 %	10 16,9 %	3 5 %	—	2 3,3 %	—
1935-36	22 36 %	1 1,6 %	8 12,9 %	7 11,7 %	9 14,7 %	11 18 %	3 4,9 %	—	—	—
Moyenne:	33,2 %	0,5 %	12,5 %	14,4 %	14,4 %	16,6 %	5,8 %	—	2,3 %	—

Distribution géographique.

	Ville	Total
Campagne		
1933-34	37 = 68,5 %	54
1934-35	38 = 64,4 %	59
1935-36	40 = 65,4 %	61
Moyenne:	<u>66,1 %</u>	<u>33,9 %</u>

X. Moyenne des élèves par profession des parents calculée sur le total des effectifs.

Année 1935-36.

	TOTAL	Agricul- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'Etat	Insti- tuteurs	Carières libérales	Commer- cants et industriels	Rentiers et veuves
Gymnase d'Echternach	263	72	9	13	41	20	34	14	14	41	5
" de Diekirch	348	62	17	37	49	28	41	18	7	76	13
" de Luxembourg	969	94	44	60	161	131	158	34	72	146	69
Ecole Industr. de Luxembourg	330	11	7	26	55	49	45	8	8	96	25
" " d'Each s./Alz.	290	5	74	53	20	57	22	5	12	35	7
Lycée d'Each s./Alz.	289	2	33	50	14	48	28	12	21	60	21
" de Luxembourg	361	5	10	30	39	58	69	13	18	110	9
Ecole norm. Insteurs Luxbg.	97	27	7	13	12	6	14	5	2	5	6
" " Instatrices Luxbg.	61	22	1	8	7	9	11	3	—	—	—
TOTAL :	3008	300	202	290	398	406	422	112	154	569	155
Moyenne :	9,97 %	6,71 %	9,64 %	13,2 %	13,49 %	14 %	3,72 %	5 12 %	18,91 %	5,15 %	
Total approxim. des membres de la prof. :	16000	30000	7200	5326	6880	4000	551	500	8000		
Elèves sur cent membres de la profession :	1,7 %	0,7 %	4,1 %	7,3 %	5,9 %	10,5 %	22,4 %	31 %	7,1 %		

Gymnase de Diekirch.

Choix des carrières.

Par Profession des parents

Carrières choisis par les élèves ayant passé leur examen de maturité de 1933-36	Par Profession des parents											
		Agri- culteurs	Ouvriers	Artisans	Employés de chemin de fer	Employés privés	Fonct. de l'Etat	Insti- tituteurs	Carrières libres	Commer- cants et industriels	Veuves	Rentiers
Commerce	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Ingénieur	2	—	—	—	—	—	1	—	1	—	—	—
Droit	6	—	—	—	1	1	2	1	1	—	—	—
Enseignement	27	11	—	3	4	1	4	—	1	1	—	2
Médecine	17	4	—	2	4	1	1	2	2	—	—	—
Théologie	11	7	—	—	1	—	1	—	1	—	—	1
Administration	20	4	4	1	2	2	4	—	2	—	—	1
Architecte	1	—	—	2	—	—	—	—	—	—	—	—
Etudes supérieures	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Carrière militaire	1	—	—	—	—	—	1	—	—	—	—	—

Conclusions.

Il faut se garder de gloser à la légère sur une statistique à base si étroite et cependant, il ne semble pas trop téméraire d'en tirer quelques considérations d'ordre général.

Un fait qui frappe au premier regard, c'est la part prépondérante que les professions dites bourgeoises (petite moyenne et haute bourgeoisie) fournissent dans le recrutement de nos élèves. Nous faisons entrer dans la notion de bourgeoisie les deux éléments essentiels: Propriété ou revenu régulier et assuré. Avec la cote des revenus monte aussi le degré dans la hiérarchie bourgeoise.

Pour caractériser la bourgeoisie dans ce qu'elle a de meilleur et de spécifique on pouvait autrefois un certain degré de culture; grâce à la diffusion de l'instruction publique et de la presse l'écart culturel s'est considérablement rétréci aussi bien entre les différentes classes de la bourgeoisie qu'entre la bourgeoisie et le prolétariat.

Si nous entendons par monde prolétaire la population qui vit entièrement du travail de ses mains, il faut convenir que chez nous le prolétariat n'a encore guère trouvé accès dans nos établissements moyens moins encore dans nos études supérieures. Sur la population totale de nos établissements (3000 élèves) à peine 7% proviennent des classes ouvrières. Pour prévenir toute interprétation erronée, il ne faut pas oublier que le chiffre de 16 000 indiquant les nombre des propriétaires ruraux n'est pas le nombre effectif de ceux qui travaillent dans l'agriculture comme co-propriétaires (fils de famille) — alors que les 30 000 ouvriers constituent autant d'unités; il reste cependant établi que le pourcentage des enfants d'ouvriers qui bénéficient de notre enseignement secondaire est infime. — Voir tableau.

Du point de vue social, le fait est regrettable. Il faudrait assurer une participation plus large de la classe ouvrière aux bienfaits de la culture secondaire. Je n'ignore pas qu'en France maint défenseur des intérêts prolétaires s'inscrit en faux contre cette thèse. Guéhenno voudrait préserver le prolétariat de la culture bourgeoise et créer pour lui un enseignement spécifiquement prolétaire.

Mais ce n'est pas le moment ni l'endroit pour instituer à notre tour un débat de cette envergure.

Cependant pour qui veut bien songer à l'avenir et aux surprises qu'il peut nous réserver, pour qui sait lire les pronostics des temps présents, il est hors de doute que le temps de la bourgeoisie touche à sa fin et que le quatrième état s'apprête à

entrer dans l'histoire non plus comme force passive, mais comme force créatrice et directrice.

Il serait regrettable qu'il y arrivât sans que son élite ait connu de près un enseignement et une culture digne de survivre à tous les régimes et sans avoir appris à estimer, et à aimer des valeurs telles que la science, la littérature, l'art, la philosophie les ont réalisées pendant de longs siècles.

Mais ces considérations sont un peu hors cadre, puisque nous parlons pédagogie et non pas politique.

Pour le pédagogue la statistique que nous soumettons est grosse d'enseignements: L'origine sociale de nos élèves n'est pas sans influence sur l'esprit de nos classes.

En province où l'élément paysan et artisan domine, la physionomie de nos classes est marquée par les qualités et défauts particuliers de leur milieu originel: Laborieuses, confiantes dans le travail, respectueuses de l'autorité, indépendantes avec mesure et prudence, réservées et méfiantes, rebelles aux confidences personnelles et aux spontanés vives, réalistes et peu accessibles au romantisme sentimental même à l'âge de la puberté, difficiles à entraîner vers les sommets de l'art et de l'inspiration supérieure, ces classes constituent des auditoires de valeur, offrent des possibilités d'éducation limitées il est vrai, mais sûres. Si le raffinement esthétique et les envolées lyriques ne trouvent pas d'écho, si la poésie pure est condamnée à rester une étrangère et une intruse dans ces classes, n'oublions pas que l'essentiel de notre enseignement et de notre culture, le pain quotidien à offrir à cette jeunesse, c'est la substance d'une science rudimentaire, d'une littérature moyenne qu'une telle jeunesse est toujours prête à s'assimiler.

Le passage d'un établissement de province à l'Athénée de Luxembourg réserve bien des surprises qui ne sont pas toutes désagréables.

Déjà l'aspect extérieur indique, comme le fait notre statistique, une autre dominante sociale: figures plus affinées, costumes plus recherchés, tenue plus soignée, allure dégagée et mouvementée, réactions plus vives. Et au moral, le miroir parfait de la bourgeoisie dont la majorité est issue: conscience nette et légèrement soulignée de sa valeur, besoin de marquer sa place quand d'autres s'effacent, assurance et aplomb, tendance à critiquer, à diminuer, ébauche première d'une tactique appliquée généralement par notre société: alios premendo sese extollere! Scepticisme de surface qui est comme un isolant et rend si difficile toute action profonde de la part du maître, et

qui tourne souvent en indifférence à l'égard de toutes les valeurs non monnayables en argent et en décor.

A part cela, une ambition saine, secondée souvent par un amour du travail continu; un sens esthétique un peu plus aiguisé et au point de vue conduite une politesse de fraîche date qui n'a pas encore eu le temps de se fixer dans les habitudes et de devenir une seconde nature; elle n'est souvent que l'expression passagère d'une tactique de prudence qui s'annule aussitôt que le danger est passé.

Une pédagogie devrait s'aviser des caractères spécifiques des groupes sociaux et, sans accepter aucun impératif qui se réclamerait de différences sociales, elle devrait partir des données réelles et nuancées pour diriger son action vers des fins qui ne visent pas tant à supprimer les différences, mais à les rehausser et à les synthétiser dans un idéal supérieur.

P. Frieden.

Student und Religion

Jeder Lehrer, der seine Poesie erklären soll, fühlt die Schwierigkeit, seine Schüler die Schönheit derselben empfinden zu lassen.

Gewiß mag durch eine geschickte Erklärung manches zu erreichen sein, aber der jugendliche Geist des Schülers wird immer weit hinter dem Erfassen des reifen Mannes zurückbleiben.

Der Jugendliche hat eben zu wenig Erfahrung, zu wenig Selbsterlebtes, wodurch die Bilder und Vergleiche der Dichter zu Erlebnissen werden könnten. Unsern Studenten wird tatsächlich das Höchste und Schönste geboten, was die Literatur bietet; würden sie alles in seiner ganzen Tiefe und Fülle erfassen, sie würden in beständiger Hochspannung leben und in geistigen Genüssen förmlich schwelgen, und in Wirklichkeit empfinden viele von ihnen Unbehagen oder Langeweile.

Die gleiche Erscheinung stellen wir auf dem Gebiet des Religiösen fest.

Die religiösen Werte sind noch viel erhabener als die Werte der Kunst und Literatur, und trotzdem, oder besser gerade deshalb, sind die Jugendlichen meistens nicht in der Lage, dieselbe als Werte zu erfassen.

Eine Reihe von Schwierigkeiten stehen zwischen dem jugendlichen Geist und diesen Werten.

Zunächst erheben die religiösen Werte, wie z. B. die Vergöttlichung der Seele durch die Gnade oder das unendliche Glück der hhl. Dreifaltigkeit, den Anspruch als wirklich existierende Realitäten anerkannt zu werden.

Werden sie von vornherein in ihrer Existenz geleugnet, dann wirkt dieser Anspruch abstossend, weil unvernünftig und lächerlich.

Eine Poesie dagegen kann als schön und wertvoll empfunden und genossen werden, selbst wenn ihrem Inhalt keine objektive Realität entspricht und derselbe nicht als real anerkannt wird.

Hier haben wir ein erstes Hindernis der Erfassung der religiösen Werte. — Wer dieselben als Wert erkennen und erleben will, muß die Überzeugung haben, daß sie objektive Geltung besitzen.

Diese Sicherheit wird zwar gegeben durch die Beweise der Grundlagen des Glaubens. Aber diese Beweise, die an und für sich vielleicht nicht zu schwer sind, bieten doch den Studenten manche Schwierigkeiten. Zunächst wegen der Unreife des Geistes. Dann sind diese Beweise zum Teil philosophischer zum Teil historischer Natur, und es ist hier das erste Mal, daß den Schülern phisosophische und historische Beweise vorgeführt werden. Es gibt auch noch Erwachsene genug, die nur eine bestimmte Art von Beweisen zu erfassen vermögen, sei es mathematische oder naturwissenschaftliche, und die für die andern «keinen Sinn» haben. Es ist deshalb nicht zu verwundern, wenn die Schüler auch ihre Schwierigkeiten haben.

Zu dieser ersten Schwierigkeit, welche die Schüler bereits in der Vorhalle des Tempels finden, kommen dann noch eine ganze Reihe von andern Schwierigkeiten im Innern des Heiligtums der Religion, die ein volles Verstehen erschweren.

Wer auch noch so fest an die Dreifaltigkeit oder an die heiligmachende Gnade glaubt, hat damit ihren Wert noch nicht erkannt. Man kann das schönste Gedicht hören, das schönste Gemälde sehen und dennoch ihre Schönheit nicht erfassen. Schon in der Bibel ist Rede von denen, die sehen und doch nicht sehen, hören und doch nicht hören.

Hier sei eine kurze Erklärung gestattet.

Um einen Wert zu erfassen genügt nicht die abstrakte Erkenntnis desselben, sondern es wird unbedingt eine Erkenntnis erfordert, die Newman treffend als «reale» Erfassung bezeichnet.

Wenn wir z. B. das Wort Hungersnot hören oder lesen, dann bleibt die Erfassung bei den meisten eine abstrakte und wird nicht zur realen. Die reale Erfassung setzt ein *Erlebnis* voraus, das gleich oder ähnlich ist der zu erkennenden Wahrheit, und wahren Hunger haben doch wohl nur wenige gefühlt, -- höchstens einen guten Appetit.

Wenn nun der hl. Paulus z. B. schreibt: Christus ist mein Leben und Sterben ist mein Gewinn, so drückt er damit eine religiöse Wahrheit aus, die auch nicht ohne weiteres von allen real erfaßt wird. Und solche Wahrheiten bietet die Bibel, die Liturgie und selbst die Dogmatik in unzähliger Menge.

Wenn Erwachsene -- auch solche die die objektive Existenz der religiösen Welt annehmen -- vielfach nicht imstande sind den Wert derselben zu erfassen, um wieviel schwieriger ist das dann für Jugendliche. Das Feld ihrer Erfahrung ist noch zu sehr beschränkt, sie haben noch zu wenig erlebt, und so fehlt der Ansatz oder der Anknüpfungspunkt für die reale Erfassung vieler religiöser Werte. Tatsächlich kann man aus der Beantwortung der Rundfragen von Prof. Wunderle in seinem Werke: Glaube und Glaubenszweifel moderner Jugend, sehen, daß, abgesehen von einigen praktischen Werten, wie z. B. die hl. Kommunion als Kraftquelle, die erhabenen Werte der Religion kaum geahnt werden.

Dazu kommt, daß der Geschmack unserer heutigen Jugend durch den Kitsch vielfach verdorben ist, so daß sie schon dadurch nicht mehr imstande ist, hohe geistige Werte zu erfassen. Die Lesung von Romanen und Liebesgeschichten, die Kinovorstellungen und die oft seichten Unterhandlungen lassen den Geschmack und die Freude an höheren Werten nicht aufkommen.

Noch schlimmer wirkt bei nicht wenigen die Unsittlichkeit. Schon Plato verlangt Abkehr von der Sinnenwelt, um fähig zu sein, das Geistige zu erfassen, umso mehr ist das zur Erfassung des Religiösen erfordert. Der hl. Paulus sagt: *Animalis homo non percipit quae sunt spiritus.*

Ein besonderes Hindernis bereitet die Unsittlichkeit auch deshalb, weil sie ein schlechtes Gewissen zur Folge hat. Auf ein krankes Auge übt das Licht keinen angenehmen, sondern einen schmerzlichen Eindruck aus, und instinktiv wendet es sich davon ab.

Wenn es so eine Reihe von Faktoren gibt, die der Jugend die Erfassung der religiösen Werte erschweren, so gibt es doch für die, die guten Willen haben, auch eine Reihe von Faktoren, die ihr dieses Erfassen erleichtern.

Da ist zunächst der vielfach ungeschwächte Idealismus, der die Seele der Jugend für alles Hohe und Edle empfänglich macht.

Es ist eine edle Großmut, die die Jugendlichen antreibt, sich für ein hohes Ziel einzusetzen.

Es ist — trotz sittlicher Verirrungen — ein sittlicher Idealismus, der sich doch nicht wohlfühlt bei den Trebern und nicht selten zu einer radikalen Besserung führt.

Was kann nun die Schule in diese Beziehung für die Jugendlichen tun?

Ohne die Bedeutung des Religionsunterrichtes irgend wie schmälern zu wollen, müssen wir doch sagen, daß Schule und Unterricht für die Idealerziehung nicht sehr viel tun können, schon allein aus dem Grunde, weil der Schulbetrieb von vornherein als lästig empfunden wird. Kein geringerer als Papst Pius XI. sagt in seinem Schreiben: Non abbiamo bisogno, daß der Schulunterricht höchstens genügt, die Schüler zu bewahren, daß sie nicht Heiden werden.

Deshalb muß außerhalb der Schule, in freien Vereinigungen den Schülern Gelegenheit geboten werden, den Idealismus zu pflegen, namentlich in Vereinigungen mit marianischem Einschlag. Der Zugang zu den religiösen Werten ist für die Jugendlichen vielfach die Marienverehrung, schon aus dem Grunde, weil Muttergüte zu den schönsten Erlebnissen derselben gehört.

Die Schwierigkeiten die religiösen Werte zu erfassen mögen noch so groß sein, es gibt ein unfehlbares Mittel dieselben zu überwinden und diese Werte immer besser zu verstehen: Das beharrliche Gebet. Gebet ist Gnade und Gnade ist Erleuchtung.

A. Dühr.

L'Art à l'École

Lorsque — il y a plus de trente ans — je débarquai rue d'Ulm à Paris, j'employai les premières semaines de mon séjour à l'École Normale pour m'adapter au milieu tout nouveau dans lequel j'étais plongé si brusquement. Je dois dire que je n'eus guère de peine à aménager ma modeste cellule dans cette ruche laborieuse: mes camarades français se gaussaient bien un peu de mon ahurissement et de ma gaucherie provinciale, mais ils étaient si gentils, si indulgents qu'au bout de quelques jours je ne songeais plus à tout planter là et à rentrer chez moi. Les

premières émotions passées, j'osai franchir la grille et pousser une pointe jusqu'au Panthéon et au boul' Mich' tout proches. Encouragé par ce succès, je prolongeai graduellement le rayon de mes explorations, et c'est ainsi que je découvris — après bien d'autres — la Seine, Notre-Dame, les grands boulevards... et le Louvre.

Et maintenant, chers lecteurs, permettez-moi de sauter tout ce qui me fut révélé encore au cours de ces trois années et de vous parler de ce que j'ai vu, et surtout de ce que j'ai regretté en parcourant les innombrables salles de ce palais de l'art. Car c'est à cela que je voulais en venir.

Les maîtres que j'ai eus à l'Athénée m'avaient bien préparé à suivre les cours de français, de langues anciennes, d'histoire et même de philosophie, mais ce que je constatai, en franchissant pour la première fois le seuil du Louvre, c'est qu'en fait de connaissances artistiques, je me trouvai tout d'un coup devant le néant. J'eus beau faire appel à mes souvenirs de collège, à mes lectures, pour m'orienter tant soit peu dans ces salles encombrées de tableaux et de marbres: je dus m'avouer vaincu et m'enfuis épouvanté. Mais je m'étais juré, en quittant le Louvre, que ma défaite ne serait pas définitive et que je ferais ma rentrée coûte que coûte. En attendant, je fréquentais assidûment le Musée du Luxembourg, plus petit, plus familier, et qui offrait à ma curiosité de néophyte des oeuvres moins difficiles à déchiffrer, plus accessibles à mon inexpérience, parce que contemporaines. Et puis j'eus le bonheur — vers la même époque — de pouvoir suivre, à l'École même, un cours d'histoire de l'art donné par Romain Rolland, l'auteur de Jean Christophe. Je l'entends encore, de sa voix chaude, nous parler peinture et sculpture, tout en faisant passer parmi nous d'innombrables reproductions photographiques. Car il n'y avait pas d'appareil à projections à l'École Normale en 1902; peut-être même s'en passe-t-on encore en 1937... Un beau jour je repris le chemin du Louvre et, si les richesses accumulées pendant des siècles m'impressionnaient encore, je n'en étais cependant plus écrasé, et je quittai le sanctuaire sans trouble et sans précipitation comme un croyant qui a rempli fidèlement ses devoirs de chrétien.

Mais, me direz-vous, pourquoi nous parler de ce qui vous a frappé il y a trente ans? Nos programmes ont été remaniés depuis, et «la grande pitié» que vous avez constatée alors, vos fils ne la connaissent plus. Hélas, je crains fort que la situation actuelle ne diffère pas sensiblement de celle de 1902 et je m'explique.

Je sais parfaitement que nos professeurs d'histoire ne manquent jamais de signaler à leurs élèves les courants artistiques qui caractérisent les différentes époques. A leur tour, nos professeurs de doctrine insèrent dans leur enseignement un exposé succinct de l'architecture religieuse. Quant à nos professeurs de dessin, ils utilisent les moindres loisirs de leur cours pour initier les élèves aux rudiments de l'histoire de l'art.

Mais on s'aperçoit déjà, par cette simple énumération, que l'initiation artistique telle qu'elle est pratiquée dans nos collèges manque essentiellement de cohésion et que, par ce fait seul, les résultats sont nécessairement inférieurs aux efforts déployés. Ce qu'il nous faudrait, ce n'est pas trois professeurs qui ont des spécialités différentes et qui parlent de sujets artistiques en poursuivant des buts différents. Un tel enseignement présentera, quoi qu'on fasse, des redites et des lacunes, et produira dans les esprits une confusion presque aussi néfaste que l'ignorance.

Je voudrais donc voir confier l'initiation artistique à un seul et même maître qui s'occuperait de ce soin, non pas à des heures perdues et d'une façon plus ou moins incohérente, mais qui donnerait aux élèves un enseignement évidemment élémentaire, mais continu et méthodique. Peu importe que ce maître soit un homme de métier, peintre ou sculpteur, ou un pédagogue, professeur de langues ou d'histoire. Je ne demande qu'une chose, c'est qu'il ait l'amour de l'art et qu'il le fasse partager à ses élèves.

Joseph Wagener.

Das geschichtliche Denken bei unsern Schülern

Wenn historischer Sinn dieses bedeutet: die Fähigkeit, das, was im Lauf der Jahrtausende geschah, in der Phantasie nachzuerleben, es richtig zu schätzen, oder auch mit viel Interesse zu verfolgen, so hat das Mittelalter beispielsweise diesen Sinn nicht gehabt; und wir wollen einmal sehen, worauf ein solcher Mangel zurückzuführen ist, worauf dann anderseits der historische Sinn begründet werden kann.

In mittelalterlichen Schulen werden geschichtliche Dinge entweder gar nicht oder nur ungenügend bearbeitet: und legt

man sich einmal vergangene Geschehnisse vor, so ist alles sehr lückenhaft zusammengestellt, man gelangt zu irrigen Meinungen, und außerdem werden die großen Zusammenhänge nicht aufgedeckt. Rührt das daher, daß der Sinn für Einzelheiten, für die Arbeit am Kleinen viel stärker ist? Tatsächlich werden mittelalterliche Unterrichtsstoffe oft so behandelt. Von geschichtlichen Dingen aber hat man sehr ungenügende Vorstellungen.

Heute ist der historische Sinn sehr entwickelt, und zwar in dem Maße, wie das Studium der Geschichte, die Bearbeitung geschichtlicher Stoffe durchgeführt ist. Es läßt sich nachweisen, wie etwa die Romantik zu Beginn des 19. Jahrhunderts dieser Entwicklung einen Auftrieb ohnegleichen gegeben hat, und zwar eben dadurch, daß sie den geschichtlichen Studien zu neuen Ehren verhalf. Der historische Sinn ist dort am weitesten ausgebildet, wo die Arbeit an den geschichtlichen Dingen am weitesten gefördert ist. Diese Arbeit erstreckt sich heute auf alle Nachbargebiete der Geschichte, in allen Richtungen.

Während in den Schulen des Auslands, besonders neuerdings, die Geschichte als Unterrichtsfach von großer Bedeutung geworden ist, tritt bei uns dieses Fach noch vielerorts zurück, und das hat zur Folge, daß der historische Sinn nicht zu einer Entfaltung gelangt ist, wie es anderswo geschehen mochte. Das ist unbeschadet der regen Tätigkeit, die gerade auf dem Gebiet luxemburgischer Lokalgeschichte allorts verzeichnet wird.

Auf unsere Schüler färbt naturgemäß ab, daß wir luxemburgische Geschichtslehrer notgedrungen weniger wissenschaftliche Arbeit leisten als viele Kollegen an ausländischen Schulen: denn nichts vermag den Schüler näher an die Quellen klaren geschichtlichen Denkens heranzubringen als ein Lehrer, der tief in die geschichtliche Vergangenheit eingedrungen ist. Gerade ein solcher Lehrer ist imstande, das zu leisten, worauf es sehr im Unterricht ankommt: den Schüler in die geschichtlichen Handbücher hinein zu vertiefen. Bei uns ist diese Frage besonders brennend, da wir meist ausländische Handbücher zur Verfügung haben, eine Vertiefung, zusätzliche Erklärungen sich mithin aufdrängen; doch erfolgt das keineswegs so — in vielen Fällen —, wie es erforderlich wäre.

Ist nicht auch noch dies zu sagen: daß unsere Methoden wohl etwas veraltet sind? Denn es gibt noch vielfach das, was anderswo längst nicht mehr ist. Noch immer wird hier und dort die Geschichte fleißig auswendig gelernt, und das Eindringen in die Zusammenhänge ist Nebensache. Von Arbeitsgemeinschaften, wie sie im Ausland auch für den Geschichtsunterricht aufgemacht sind, kann schon gar nicht die Rede sein. Unter

solchen Umständen wird der historische Sinn wenig geschärft, das geschichtliche Denken wenig gefördert. Wie sollte sich der Schüler für so fremdes Geschehen interessieren, wenn der Stoff ihm auf so wenig anregende Weise zugeführt wird? Fremdes Geschehen: das ist die Geschichte wohl immer. Umso gebieterischer ist die Forderung zu stellen, daß das lebensvoll vorge-tragen werde.

So sehr unser Geschichtsunterricht an diesen und jenen Mängeln leidet — wir wollen übrigens in keiner Weise übertreiben: so schlimm ist es nicht —, unsere Schüler bringen der Geschichte viel größeres Interesse als früher entgegen. Das ist schon seit längeren Jahren so. Wie läßt es sich erklären? Man möchte annehmen, daß unsere Zeit die Schuld trägt.

In der politischen Entwicklung Europas hat der Pendel ja wieder einmal zur andern Seite ausgeschlagen: wie in der Zeit großer Umwälzungen vor einem Jahrhundert, um 1800, blüht auch heute, nach dem Weltkrieg und inmitten gewaltiger Umbrüche, die in eine neue Epoche der Weltgeschichte überleiten, eine Romantik auf allen Gebieten so üppig empor, daß alles andere Alte sich nur noch mühsam behaupten kann. Und wie in jedem Zeitalter der Romantik ist es natürlich auch heute wieder die Jugend, die reinen Tisch machen will mit dem, was nicht mehr gelten soll. Ein großes Geschehen ist um uns, ja ist in uns: alles das wühlt unser Gefühlsleben gewaltig auf, erfaßt vor allem die Jugend. Und mit dem Gefühl, das so gewissermaßen freigemacht ist, kommen wir dann, kommt besonders die Jugend der Geschichte viel besser bei. Denn das ist das erste, worauf uns das große Geschehen wirft: die Geschichte. Wir sehen in den Ländern um uns, in denen der große Umbruch erfolgt, wie gerade die Geschichte in den Mittelpunkt des Interesses getreten ist. Das große Geschehen in unserer Zeit wirft naturgemäß allerlei Fragen auf, diese vor allem: warum geschieht alles das? Das aber führt unmittelbar in die Geschichte ein. Also von der Politik gelangt unsere junge Nachkriegsgeneration zur Geschichte.

Das Interesse wird von außen in die Schule hereingetragen; und man darf schon sagen: oft ist es trotz der Schule. Es wird übrigens gesteigert durch die Lektüre von schöngeistigen Werken, die — dem Zeitgeist entsprechend — großenteils geschichtlichen Inhalts sind: diese Lektüre pflegen unsere Schüler verhältnismäßig sehr.

Also geschichtliches Denken, der historische Sinn ist heute sehr entwickelt; das war in früheren Jahrzehnten weniger der Fall.

Wie äußert sich das im täglichen Schulbetrieb? Einmal so, daß von Seiten der Schüler die Fragestellungen, die auf geschichtliche Dinge gehen, sehr gehäuft erfolgen. Das ist ein untrügliches Zeichen dafür, daß ein starkes Interesse vorliegt. Und dieses fällt noch auf: man bringt Bücher, Zeitschriften, Bilder mit, die irgendwie auf den Geschichtsunterricht Bezug haben können. Das meiste davon läßt sich übrigens sehr wohl im Unterricht verwerten, da ja in erfreulicher Weise auf das Interesse, das allgemein für die geschichtliche Vergangenheit ist, allenthalben ein verständnisvolles und scharfsinniges Sichhineinversenken in diese Vergangenheit erfolgte. — Sodann werden Anfragen des Lehrers, die auf nähere Zusammenarbeit mit den Schülern gerichtet sind, oft durch Anerbieten beantwortet — das spielt sich naturgemäß mit Schülern höherer Klassen vielmehr als mit den andern ab —, selbständige Arbeiten, Beiträge aller Art zum Unterricht zu liefern. Auch außerhalb des Unterrichts beschäftigen sich manche Schüler sehr eingehend mit geschichtlichen Fragen, arbeiten für Zeitschriften Aufsätze aus, die geschichtliche Themata behandeln.

Gewiß hat es alles das auch schon früher gegeben; doch ohne Zweifel nicht in so ausgedehntem Maß und auch nicht so, daß, wie heute, gegenüber allen andern Disziplinen die Geschichte einen gewissen Vorrang gehabt hätte.

Das Interesse unserer Schüler ist nicht nur für die große Geschichte: unter den Einflüssen, die oben dargelegt wurden, im allgemeinen Zug unserer Zeit beugt man sich auch auf die Vergangenheit der engern Heimat zurück, man pflegt mehr denn je die Lokalgeschichte. Das machen die Schüler mit: wir könnten Beispiele anführen. Ähnlich wie für die große Geschichte steht auch am Ausgangspunkt dieses Interesses für heimatkundliche Dinge ein Gefühl; zwar nicht das eines gewaltigen Erlebens aus einer Umbruchszeit der Weltgeschichte, das ist nicht denkbar angesichts unserer kleinen Verhältnisse: doch steht das Gefühl, das hier gilt, im Zusammenhang mit jenem Erleben. In den beiden letzten Jahrzehnten ist die Liebe zur Heimat Luxemburg außerordentlich erstarkt, sie hat die Luxemburger enger mit dem Heimatboden verbunden; daraus wurde der Wunsch geboren, diesen Boden, die Vergangenheit des Landes näher kennen zu lernen. Und mächtig sproßte allerorten eine Tätigkeit auf, die der Heimatkunde zugewandt war. Es drang auch in die Schule ein, und wir erleben, wie im Geschichtsunterricht Fragen, Bemerkungen von den Schülern eingeworfen werden, die Namenkundliches, heimisches Brauchtum, die Dorfgeschichte berühren, auch Funde betreffen, die hier und dort gemacht

worden sind; oder die sprachgeschichtliche Dinge behandeln. Besonders wißbegierige Schüler nehmen sogar Arbeiten zur Hand, die sich über solche Gebiete heimatkundlichen Forschens näher auslassen, oder sie unternehmen es selbst, dies und das aus der Geschichte eines Dorfes zusammenzustellen, etwa Akten und Urkunden aus alter Zeit, Flurnamen, Haus- und Familiennamen. Das bezieht sich natürlich nicht nur auf die Vergangenheit; das ist auch ein Schöpfen aus Quellen, die noch heute fließen. Doch ist es auch dann noch irgendwie geschichtlich gewendet. Oder vielmehr: unweigerlich gelangt man aus dem Heimatkundlichen immer wieder in die Vergangenheit zurück.

Also der historische Sinn, das geschichtliche Denken unserer Schüler ist heute sehr geschärft, ob wir nun mit Problemen der großen Geschichte oder aber Fragen zu tun haben, die bloß die Vergangenheit Luxemburgs berühren. Das Interesse ist allgemein. — Wenn das einerseits, wie oben darzulegen versucht wurde, aus dem Geist unserer großen Zeit geboren ist, so darf nicht übersehen werden, daß anderseits die Generation, die solche Bildungswerte in besonders hohem Maße zu verarbeiten in der Lage ist, naturgemäß von besonderer Prägung ist, und wohl eines Tages, wenn sie die Leitung des Staates übernehmen soll, es ganz anders anpacken dürfte.

Jos. Meyers.

Der Luxemburger Mittelschüler und das nationale Erleben

Verwirklichung reiner Menschlichkeit in uns und durch uns: das ist wohl die letzte Absicht alles Kulturstrebens.

Kultur ist der ewige Prozeß, durch den die Einzelnen das allgemein Menschliche der Außenwelt erfassen, mit seiner Hilfe zu sich selbst, ihrer eigenen Menschlichkeit, gelangen und in unaufhörlicher Wechselbeziehung immer menschlicher aufeinander einwirken.

Dabei hebt die Vernunft, die als menschliche Fähigkeit par excellence in diesem Prozeß die ausschlaggebende Rolle spielt, die individuellen Charaktereigenschaften nicht auf, sondern zügelt und ordnet sie.

Aber wie der Einzelmensch sich vom Einzelmenschen durch seinen Charakter unterscheidet, so haben sich unter dem Ein-

fluß der geographischen und geschichtlichen Gegebenheiten im Laufe der Zeit auch Gemeinschaften gebildet, die jede nach ihrer Eigenart das Ideal menschlicher Kultur zu verwirklichen suchen. Eine besonders wichtige Rolle spielen in dieser Hinsicht seit Jahrhunderten die *Nationen*.

Als Nation — oder, wie man vom subjektiven Standpunkt der Mitgliedschaft aus meistens sagt: Als Vaterland — bezeichnet man eine geschichtlich gewachsene, geographisch begrenzte Schicksals- und Kulturgemeinschaft, deren geistige Eigenart ihren Niederschlag in eigentümlichen Anschauungen, Sitten und Gebräuchen, sowie meist in einer eigenen Sprache gefunden hat. Die Nation dient der Menschheitskultur, insofern sie den Einzelmitgliedern ein typisches Idealbild der Kultur, konkret und allgemein zugleich, vor Augen hält, durch dessen Verwirklichung jenen der Weg zur Entfaltung ihres Ich in humanistischem Sinne leichter gemacht wird.

So ist der nationale Gedanke in der Neuzeit zu einem aufbauenden Faktor ersten Ranges geworden.

Allerdings hat er aber auch das bittere Schicksal aller großen und erhabenen Ideen gehabt: Machthunger und Geldgier haben ihn in sein Gegenteil verkehrt. In Chauvinismus verunstaltet, ist er gleichbedeutend geworden mit lächerlicher Überheblichkeit und mit Fremdenhaß; statt die individuellen Kräfte für den Dienst an der Menschheit zu befreien, hat *diese* Art von Patriotismus zur Versklavung des Einzelnen seinem Vaterland gegenüber und, durch den Krieg, zur Vernichtung heiligster Menschenleben und -werte geführt.

Wir Luxemburger lernen den Patriotismus vor allem in dieser negativen Gestalt kennen.

Damit hat es seine eigene Bewandtnis. Denn wenn das eine auch feststeht: daß nämlich der Luxemburger im allgemeinen zäh an der Unabhängigkeit festhält; das andere scheint mir nicht weniger sicher zu sein: der Luxemburger hat kein eigenes, kein wahres patriotisches Erleben.

Wir beobachten den Patriotismus an Fremden, sehen ihn infolgedessen nur von außen her. Weil aber der Hurra-Patriotismus der lauteste und grellste ist, fällt er, und meist nur er, uns auf. Und wenn wir vor echter, gesunder nationaler Begeisterung stehen, fertigen wir sie mit Genuß als lächerlichen Chauvinismus ab.

Mit Genuß! Denn instinktiv und meist uneingestandenermaßen fühlen wir, daß uns da etwas abgeht und sind froh, dieses Fehlende als etwas Minderwertiges anprangern zu können.

Aber nicht uns allen gelingt es, bei dieser bequemen, aber sterilen Haltung Ruhe zu finden. Unsere Gebildeten quält vielfach der Mangel eines geistigen Zusammenhaltes. Auf der Suche nach der lebendigen Wechselwirkung Einzelmensch-Gesellschaft legen viele von ihnen — meist in relativ vorgerücktem Alter — sich auf fremdnationale, oder international-religiöse, -soziale, -politische Kulturgemeinschaften fest.

Andere suchen ihr geistiges Einheitsbedürfnis dadurch zu befriedigen, daß sie, in Ermangelung eines wirklichen, gewachsenen luxemburger Nationalismus, einen künstlichen aufzubauen beginnen. Sie kopieren den Nationalismus der andern, und fangen dabei, wie nicht anders zu erwarten, mit den Äußerlichkeiten an.

Wir alle kennen diesen «Nationalismus» zu gut, als daß er hier des weiteren beschrieben werden müßte. Er geht aus etwa von der Begeisterung für Judd mat Gardebo'nen und schlängelt sich über die Forderung nach einem Nationalgruß und einem dito Feiertag bis zur nationalistischen Ausdeutung folkloristischer und heimat-geschichtlicher Studien, um in der Erhebung unserer Mundart zur Schrift- und Hochsprache den Gipfel zu erreichen.

Weil ein solches Gebaren geeignet ist, die Blicke der Luxemburger von den großen sie umgebenden Kulturkreisen und damit von der Kultur überhaupt abzulenken, bemächtigen sich dieses «Nationalismus» alle politisch und kulturell reaktionären Kreise und hegen und pflegen ihn.

In dieser Atmosphäre lebt der luxemburger Mittelschüler. Nur aus dieser Atmosphäre heraus wird seine Einstellung zum Nationalen verständlich.

Von Hause bringt er durch die Bank ein recht lebendiges Gefühl für die luxemburger Unabhängigkeit mit. Man unternehme es, in irgend einer Klasse die Möglichkeit eines Aufgehens Luxemburgs in einem Nachbarstaate zu erwägen: selbst die ewig Hindösenden werden auf Augenblicke erwachen, um sich dem lebhaften Protest der Klasse anzuschließen. Man sehe die deutschen Geschichtsbücher der unteren Klassen nach: die Stellen, wo vom «deutschen Vaterland» die Rede geht, sind meist von den Schülern fett durchstrichen, und die nicht immer salonfähigen Bemerkungen, die bisweilen nebenhin gekritzelt sind, zeugen von dem unräsonierten, naturstarken Widerstand, den manche Kreise finden würden, wenn sie tatsächlich ihre deutschstämmigen Brüder im Großherzogtum erlösen wollten.

Hoch schlagen von Septima bis Prima die Flammen der Begeisterung, wenn ein Frantz oder ein Clemens einen Sieg im Tour de France davontrug oder unsere National-Elf ein internationales Fußballspiel gewann.

Darüber hinaus dürfte es wohl schwer sein, auf den unteren Klassen Anzeichen zu beobachten, die mit nationalem Erleben etwas zu tun haben könnten.

Aber auch die Schüler der oberen Klassen haben zum Problem des Vaterlandes meist kein Verhältnis.

Einzelne schwärmen für die Person der Herrscherin. Andere halten ein unbestimmtes Heimatgefühl, ja Elternliebe für Patriotismus. Aber nur indirekt vermag es der Lehrer, von diesen Gefühlszuständen Kenntnis zu erhalten. Auf direktes Ausfragen hin wird ihm vielmehr gewöhnlich Bescheid, daß wir praktischen Nutzen aus unserer Selbständigkeit ziehen, kein Heer zu unterhalten und keinen Kriegsdienst zu leisten haben und deshalb Patrioten sein sollen. Damit ist man sicher, die Zustimmung der Klasse zu erhalten.

Schließlich kann ziemlich häufig eine Vorliebe für Heimatgeschichte und eine gewisse Begeisterung für die luxemburger Mundart und die Produkte bodenständiger Kunst beobachtet werden. Hier und dort erfindet gar einer eine neue Schreibweise des Luxemburgischen oder wagt sich an grammatische Fragen des Dialektes heran.

Selbstverständlich begegnen sich im selben Individuum oft verschiedene dieser Anzeichen und verbinden sich zu einem mehr oder weniger verschwommenen Komplex.

Durch parapolitische Studentenzirkel und andere außerschulische Einflüsse, die vom Nationalismus eine Verdichtung der reaktionären Atmosphäre erhoffen, wird parallel mit jenem luxemburger Chauvinismus, der mit Vorliebe in Fremdenhaß und Antisemitismus mündet, ziemlich unterschiedslos der Kult für Hitler, Degrelle, de la Roque und Ähnliche geschürt. Mit viel mehr Erfolg, als Außenstehende wohl annehmen dürften: gab und gibt es doch höhere Klassen, in denen 30-50% der Schüler für einen dieser nationalen Führer schwärmen. Und zu Dutzenden zählen sie, die vor lauter Nationalismus bereit wären, in einer der Nachbarnationen aufzugehen — sofern sie nur ihrem Helden und Führer nachfolgen könnten!

Im Résumé: dem luxemburger Nationalen gegenüber verhalten sich unsere Mittelschüler allgemein recht passiv. Aus der verhältnismäßig geringen Zahl derer, die auf den oberen Klassen aktiv dafür eintreten, tun sehr viele es aus Gründen allgemein-

reaktionärer Propaganda. Epidemisch tritt eine Begeisterung für fremde nationalistische Bewegungen auf; sie kann bis zur inneren Bereitschaft gehen, die eigene Nationalität aufzugeben. Diese Strömung ist dann intensiv und extensiv meist stärker als die «luxemburgisch-nationale».

Aus all diesen Feststellungen kann man wohl einige Schlußfolgerungen ziehen. Als erste wohl die: daß es ein Bewußtsein vom luxemburger Gemeinwesen gibt. Dieses Bewußtsein hat sich teilweise unter dem Eindruck der von wildem Chauvinismus angerichteten Verheerungen der letzten Jahrzehnte, teilweise wegen der andauernden Bedrohung unserer Selbständigkeit, zum trotzigen Unabhängigkeitssinn ausgebildet. Zusammen mit dem Heimatgefühl ergibt das einen Zement besonderer Härte, der als Untergrund eines geistigen Hochbaus nicht nur brauchbar, sondern unter den gegebenen Umständen gar unersetzlich ist.

Und eine zweite: Der luxemburger Nationalismus, so wie er heute vielfach Mode ist, stellt sich als Fehlkonstruktion heraus. Als kitschige, bunthemalte Bretterfassade, die höchstens auf den Kirmesplatz gehört. Dieser Nationalismus hat seinen Zweck, und seine Existenzberechtigung, die heranwachsenden Intellektuellen in ihrer ganzen Persönlichkeit zu erfassen und aus Apathie und Skepsis herauszureißen, nicht erfüllt und kann ihn nicht erfüllen.

Denn er gründet auf einer Begriffsverwirrung. Wir bilden ein Land, jawohl! — aber keine Nation. Wir haben eine Heimat — aber kein Vaterland. Mit den Füßen stehen wir fest auf unserm Boden — unser Kopf aber ragt in die Höhenregionen fremder großer Kulturkreise.

Hier liegt die Problematik unserer gesamten Kulturlage, hier sind wir am Kernproblem luxemburger Pädagogik angelangt.

Es stellt sich so: wie kann es uns gelingen, den jungen Menschen, ohne Verlagerung seines geistigen Schwergewichts, zum Nutzen statt zum Schaden der Persönlichkeit in seinem Heimatboden wurzelfest zu erhalten und ihn gleichzeitig in die geistige Atmosphäre, in die Mentalität der großen Kulturgemeinschaften einzuführen?

Ist und wie ist es zu erreichen, daß verhältnismäßig große Gruppen unserer intellektuellen Jugend nicht mehr die quälende Zerrissenheit und Haltlosigkeit verspüren, die sie widerstandslos zur Aufgabe ihres Luxemburgertums und zur freudigen Bejahung einer fremdnationalen Bewegung treiben läßt?

Im Prinzip scheint die Antwort darauf nicht allzuschwer zu sein. Ja, es ist möglich, und zwar dadurch, daß unsere Pädagogik in viel höherem Maße noch als die der großen Nationen, auf Schritt und Tritt gewissenhaft auf jenes große allgemein-pädagogische Gesetz zu achten hat: Daß jede neue Erkenntnis innigst mit dem ganzen Menschen verwachse, wenn sie ihn stärken und nicht belasten soll. Vom Heimatlich-Bekanntem müssen wir ausgehen, nicht, damit wir ewig im Kreise um unsern Kirchturm drehen, sondern daß unser lebediges, warmes Erleben sich spiralförmig erweitere und alles Fremde assimilierbar werde, bevor wir es in uns aufnehmen.

Das trifft für den Gesamtunterricht, besonders aber für die Sprache und die sog. Gesinnungsfächer zu.

Es kann natürlich nicht der Zweck dieser kurzen Zeilen sein, all die Einzelreformen aufzuzählen, die sich im angegebenen Sinne aufdrängen. An andern Orten bin ich darauf näher eingegangen.

Zu erwähnen wäre indessen die Reform unsers Sprachunterrichtes, wie sie übrigens von der großen Mehrheit unserer Volksschullehrer seit langem gefordert wird. Wir sollen zuerst ein organisches Sichauswachsen der Schülerpersönlichkeit aus der heimatlichen Mundart in die deutsche Sprache anstreben; aus letzterer wären auf induktivem Wege die grammatischen Regelmäßigkeiten und Begriffe abzuziehen, bevor man an das Studium der ersten Fremdsprache, des Französischen, herantrete. Auf diese Weise gelänge es uns, den Stützpunkt unsers Sprachgefühls möglichst zentral in den Kern unserer Persönlichkeit zu lagern und so ein Optimum für die produktive Arbeit unsers geistigen Hebelwerkes zu schaffen.

Des weiteren wäre in den Mittelschulen für die Sprachkurse untereinander nicht bloß eine weitgehende harmonische Abstimmung der grammatischen Bezeichnungen und Methoden zu erstreben; im Deutsch- und Französisch-Unterricht müßte auch — was teilweise bereits geschieht — die heimische Literatur herangezogen werden. Wieder nicht, um in «nationaler» Überheblichkeit unsere Schriftsteller mit Goethe und Racine auf eine Stufe zu stellen; sondern bloß, um zu den andern zu finden auf dem Wege, der durch uns selber geht.

Was den *Geschichts*unterricht betrifft, so glaube ich durch meinen Versuch «Geschichte des Mittelalters, von Luxemburg aus gesehen» bewiesen zu haben, daß bei uns eine Einführung in Geschichte und Menschheitskultur unter steter Berücksichtigung der heimatlichen Gegebenheiten und in Form einer harmonischen Ausweitung der Schülerpersönlichkeit sehr wohl

möglich ist. Es *gibt* einen Mittelweg zwischen unwahrer Verhimmelung der Heimat und unpädagogischer Vernachlässigung des spezifisch Luxemburgischen zugunsten fremdnationaler Standpunkte. Wir brauchen keineswegs, wenn wir aus der Erfahrung des Schülers heraus unterrichten wollen, die großen Linien zu vernachlässigen und auf die großen Probleme zu verzichten.

Ich wage es vielmehr sogar zu behaupten, daß wir auf diesem Wege ebenso lebendig und viel objektiver und menschlicher in die geschichtliche Entwicklung eindringen können, als das unsern Nachbarn von links und rechts möglich ist. Um nicht zu weitschweifig zu sein, möchte ich schließen mit einem Ausschnitt aus meiner Vorrede zur «Geschichte des Mittelalters»: «...Wenn es für uns vielleicht gewagt ist, von unserm *Vaterland* zu sprechen, so können wir doch eine gleichwertige Kraftidee herausarbeiten: daß wir wie vom Schicksal vorbestimmt sind im chaotischen Kräftespiel der übertriebenen, gehässigen Nationalismen ein Faktor der ruhigen, objektiven, ausgleichenden Ueberlegung — un nicht zu sagen: Ueberlegenheit — zu sein. Und der letzte, der bedeutsamste Schritt: der Schritt in den Kreis der objektiven Menschheitsgeschichte, ist uns verhältnismäßig sehr leicht gemacht.»

Verwirklichung reiner Menschlichkeit in uns und durch uns ist die letzte Absicht alles Kulturstrebens.

Nicht daß wir fremden Nationalismus nachäffen: daß wir arbeitsfreudig und mutig den Weg beschreiten, der *uns* zur Persönlichkeiten machen. *uns* zur Menschlichkeit führen kann, das sei *unser* Nationalismus.

P. Biermann.

Les jeunes et la politique

«Il suffit de vivre tant soit peu
pour voir tout, et le contraire de
tout.» (Montaigne.)

La politique, au sens pratique du mot, est mise au ban de l'école. Nous ne tolérons intra et extra muros aucune formation ni manifestation politique de nos élèves. Strictement parlant, notre régime scolaire, son programme et ses moeurs, sont installés sur un terrain de neutralité absolue.

Et cependant il serait puéril de croire que nos élèves se conforment docilement à cet interdit en évitant le contact avec les mouvements politiques qui passent devant la fenêtre.

Qui peut les empêcher, qui voudrait les empêcher de lire le journal, de suivre les débats de la Chambre, d'écouter la conversation des gens de leur fréquentation! de mettre le nez à la porte et de voir ce qui se passe. Nous avons beau veiller et contrôler; il y a une fissure dans la muraille par où entre le vent de la politique locale et surtout mondiale. Et ce sont les élèves, non pas les professeurs, qui apportent le bacille.

D'ailleurs est-ce un si grand mal? La politique n'est pas synonyme de corruption et d'abjection. Elle est même, à la bien entendre, une des plus hautes manifestations de la vie humaine. Et pourquoi en préserver notre jeunesse comme d'une peste? N'avons-nous pas le devoir de la préparer à une vie politique inspirée de sentiments nobles et de principes sûrs? La politique, disait J. R. Bloch, c'est le nom que je donne à mon amour de l'humanité. Et y préparer notre jeunesse, ne peut guère être un mal.

Et cependant nous ne le faisons guère. Et eux, les jeunes suppléent à cette carence par l'effort personnel, libre et sans contrôle. En ce domaine comme en d'autres, ils font la contrebande sur les frontières du programme et du règlement. On se débrouille comme on peut!

Quelle est en substance l'attitude de notre jeunesse scolaire à l'égard des problèmes de la politique? Elle est, cela va sans dire, diversement nuancée et va de l'indifférence totale, du quiétisme des intellectuels dont beaucoup de professeurs leur donnent l'exemple, à la pure passion politique. Par contraste avec la génération précédente nous constatons qu'en dehors des performances sportives, rien ne les intéresse autant que la grande aventure politique de notre temps. Et conformément à leur âge, leur inexpérience et leur amour du «spectaculaire» leur sympathie va distinctement aux mouvements neufs qui savent parler au coeur, à la sensibilité et à l'imagination.

Quand le cours d'une leçon fléchit et languit, le moyen infailible de ramener les esprits en maraude, c'est de toucher par une légère allusion à la corde politique. Ce fait n'a rien de surprenant. L'air que nous respirons vibre constamment de l'écho des grandes luttes politiques et aucun isolant ne vaut contre une induction aussi puissante, ni les subtilités astronomiques et mathématiques, ni l'éblouissement des théories physiques, ni les beaux et lointains paysages grecs et romains.

En second lieu, quel est plus précisément la pensée politique de notre jeunesse? Quelles sont leurs opinions, leurs théories, leurs sympathies et leurs antipathies?

La réponse, fondée sur des observations exactes, des aveux multiples et des discussions vécues, n'est pas sans produire quelque surprise.

C'était au cours d'auteurs grecs; 42 élèves des deux 1^{re} (19 à 20 ans) sont rassemblés, excusez, parqués et serrés dans un de ces réduits qu'à l'Athénée nous appelons par euphémisme salle de classe modèle 1937. Nous lisons un dialogue de Platon, Gorgias, qui traite justement de problèmes politiques. Socrate vient de lancer une attaque à fond contre la politique réaliste de Périclès et de Miltiade et de développer son idée d'une politique qui aurait pour visée suprême, non pas l'intérêt matériel du peuple, mais son bien moral, qui bannirait de ses méthodes tous les procédés véreux et mettrait la justice, la vérité et l'honnêteté au premier rang des moyens d'action politique. Le texte de Platon suffisamment élucidé et illustré d'exemples, je cède la parole aux élèves. Un tollé général s'élève contre l'idée socratique d'une politique idéaliste. Leur argumentation m'est restée présente: Qu'une pareille politique n'est pas possible; qu'à aucun moment de l'histoire humaine on ne l'a pratiquée; qu'elle repose sur une fausse conception de la nature humaine, impuissante à s'élever si haut; que cette politique est un évident marché de dupes où la vertu paye tous les frais.

Machiavelisme sur toute la ligne! J'en étais moi-même stupéfait! (et Dieu sait si la vie nous a déshabitués à nous étonner) et essayai de refaire sur un autre mode le plaidoyer raté.

Quand je fis, par voie de vote, le bilan de l'expérience, était-ce pour me payer de ma peine ou par conviction sincère, cinq sur 42, des meilleurs il est vrai, se déclarèrent partisans de Socrate! A tel point l'esprit immoraliste est ancré dans notre jeunesse studieuse.

Voici, pour compléter mon observation, une classe de philosophie. L'auditoire a des allures plus dégagées, plus mondaines. La présence des étudiantes lui donne un air gracieux et en somme, plus sérieux. Sempiternelle réaction du mâle: la femme intelligente et sérieuse l'oblige à plus de tenue, plus de gravité, de dignité, d'équilibre. (Ces messieurs protestent; un homme n'avoue jamais d'être sous l'influence d'aucune Eve).

Nous parlons de l'idéalisme philosophique et par voie d'analyse et de déduction nous arrivons au domaine de l'application pratique. Quand, de ce biais, le problème politique se

pose, quel sursaut dans les bancs, quel réveil brusque de ceux que les abstractions épistémologiques laissaient rêveurs! Les objections et répliques fusent, crépitaient, se heurtent.

De rendre le dialogue dans sa forme vivante et dramatique, serait trop long. En substance, voici les affirmations les plus révélatrices de l'état d'esprit des jeunes :

En politique le résultat seul compte. Il s'agit de vaincre à tout prix et par tous les moyens. Vérité ou erreur, ruse ou mensonge qu'importe! *Dolus an virtus, quis in hoste requirit!* Etre le plus fort, c'est le dogme premier de toute action politique.

Des catholiques résolus protestent au nom de la morale. Le professeur argumente. La réplique rebondit: Le scrupule moral fait de nous, dans la lutte politique, des dupes. Nous n'en voulons pas.

Quel préjugé, proteste, un autre, de vouloir être objectif! d'abord on ne le peut pas; que, le voulût-on, on ne devrait pas l'être. Laissons cette faiblesse au libéralisme.

L'élève confond objectivité et tolérance. Et la discussion fait mieux ressortir l'inspiration fasciste de la thèse. Tolérer des idées subversives est une sottise-

Je réplique: mais qui vous empêche de les combattre par des armes loyales, trempées de vérité, de justice et de noblesse!

Alors, offrez des arguments honnêtes à des adversaires qui vous menacent du revolver!

A tel point la pensée politique de notre jeunesse est sous la pression des faits récents, des luttes actuelles. On pense dans une atmosphère d'orage et de passion.

«Mais il est des périodes où les armes ne parlent pas encore, faut-il donc les appeler avant l'heure! Ne faut-il pas essayer de prévenir les situations extrêmes qui ne comportent, hélas, plus d'autre solution que la violence»!

Et pourquoi vouloir opposer constamment la force et la justice — l'Esprit et Matière — Quand les forts sont justes — et que les justes sont forts les choses vont bien.

Mes contradicteurs se montrent peu convaincus! De mon temps nous lisions les *Réflexions sur la violence* de Georges Sorel et en étions profondément affectés et formalisés. De nos jours, on ignore le livre et l'on préconise la doctrine!

Pour rendre justice à cet état d'esprit des jeunes, il faut connaître le fonds d'amertume et de révolte que les années ont accumulé dans les coeurs. Ils ne se font pas faute d'indiquer eux-mêmes les causes du mal. Leur a-t-on jamais donné l'exemple d'un idéalisme qui ne fut pas purement verbal! N'avons-nous

pas laissé noyer les plus belles et plus saines doctrines politiques dans l'équivoque des tactiques, acceptées parfois par nécessité (les jeunes ne s'en rendent pas compte), consenties parfois avec la facilité et la bonne grâce du sceptique désabusé! Et c'est cela qui frappe les jeunes et les jette, les uns dans la révolte, les autres dans l'immoralisme politique.

D'autre part où sont les forces qui pourraient contrebalancer les influences mauvaises? La lecture? Mais les jeunes se privent volontiers et de propos délibéré de tout ce qui n'est pas formule courante à l'emporte-pièce ou idées remâchées et monnayées par une propagande énergique et tapageuse; ils se croient parfaitement renseignés sur les matières dont il se font les juges souverains. L'ignorance leur est une cuirasse d'assurance et de certitude!

Tel élève lance sa formule: il faut en finir avec la politique de l'argent! Vous lui offrez de le renseigner sur le rôle de l'argent en politique par des ouvrages tel que Levinson: *Das Geld in der Politik* ou par P. H. Simon: *L'argent, la politique et les catholiques*. — Il décline poliment. On est au courant!

Mais il y a l'influence des éducateurs, diront les optimistes.

Qui sont ceux qui en appellent aux professeurs, quand les choses vont mal? Et qu'ont-ils fait pour rendre durable et profon-
de ou même simplement possible une action qu'ils jugent si pressante? Sait-on les conditions dans lesquelles la plupart des professeurs mènent leur quotidienne besogne? Connaît-on la tâche absorbante de leur horaire surchargé de préparations et de correction de devoirs! Sait-on la sourde opposition qui leur est faite souvent par la famille mécontente de l'infime quantité de lauriers que le petit prodige rapporte de classe!

Un ancien élève de l'actuel ministre de la guerre en France, Ed. Daladier, raconte dans ses souvenirs de jeunesse un propos qu'en mars 1914 Daladier, qui était professeur d'histoire en III^e, tint un jour devant ses élèves: «Il se prépare en Europe une catastrophe politique qui ne tardera pas à se déclencher. D'ici un an nous aurons la guerre».

L'élève fut empressé de rapporter le propos à son père qui l'accueillit d'un mot lapidaire: Ton professeur est un parfait idiot. — L'idiot s'était trompé, il est vrai, de quelques mois.

Notre réputation est peut-être meilleure que celle du professeur Daladier. D'ailleurs nous ne nous faisons pas comme lui prophètes de malheur. Mais la bienveillance des parents n'est pas un appui sur lequel nous pouvons compter dans notre action pédagogique. Nous sommes renseignés sur ce chapitre! Et c'est une des nombreuses raisons pour lesquelles l'éducation de notre jeunesse est une entreprise ingrate entre toutes.

Nous lisons avec une réelle satisfaction la dépêche ministérielle du 25 nov. 1936, qui enjoint aux directeurs de veiller à tout ce qui concerne l'éducation des élèves. C'est un début qui prouve qu'en haut lieu on a compris une des plus pressantes nécessités de l'heure. Ce n'est pas encore la solution qu'appelle un si grave problème, qui dépasse d'ailleurs les possibilités administratives.

Le mal possède des racines profondes dans l'état général de notre monde actuel. La crise n'est pas scolaire, elle est humaine. Le désordre de la pensée n'est pas le propre des jeunes; toute l'humanité est désorientée. Les cartes sont truquées. Les étiquettes sont faussées; personne n'y voit clair. Comme Socrate au V^e siècle avant notre ère, il faut reprendre toutes nos idées et toute notre terminologie et rendre aux mots leur sens et aux idées leur vraie place. Droite ou gauche, démocratie ou fascisme: réaction-progrès; ordre-désordre, que signifient ces dilemmes auxquels on voudrait ramener la pensée d'aujourd'hui?

Et les jeunes sont si prompts à accepter des positions nettes qui sont toujours des oppositions radicales.

Nous nous sommes interdit dans ce journal d'une association neutre, de présenter sur des questions de politique nos vues personnelles et particulières; ce qui nous oblige à couper court à l'endroit des conclusions.

Nous pouvons cependant terminer cette étude, grosse de constatations inquiétantes, sur une idée consolatrice: il est un axiome pédagogique qu'un poète français a formulé ainsi: La jeunesse a des idées extrêmes ou elle n'en a pas. — Ce qui est grave, dans l'état moral des jeunes, ce n'est pas le radicalisme de leur pensée; c'est bien plutôt l'impuissance du sentiment, le cynisme qui d'avance calcule ses chances, l'avarice des cœurs qui refusent de se donner à quoi que ce soit sans arrière pensée de profit. Là est la source véritable de toute anarchie et de toute révolution sanglante. Et j'ai peur que notre jeunesse n'en soit frappée de plus en plus et qu'elle ne suive trop docilement la courbe générale du siècle qui descend à vue d'œil vers les duretés d'un nouvel âge de fer.

P. Frieden.

Unsere Gymnasiasten und der englische Kulturkreis

Gleichsam als Schlagschatten des Griechischen ist durch Gesetz von 1908 das Englische an unsern Gymnasien ins unsichere Dasein getreten. Wie ein Scherenschnitt dem andern, sahen sich nach Stundenzahl und Programm die tote und die lebende Sprache ähnlich. Eine unmögliche Lautlehre und ein nach Form und Inhalt unenglischer Lesestoff trugen dazu bei, die Sprache der Herren der Welt zum Paria neben dem die Humaniora krönenden Griechisch herabzudrücken.

Begabte Schüler genierten sich anfangs wirklich, in die englische Abteilung einzutreten, die für Mittelmäßige und Faulpelze gerade gut genug schien. In der offiziellen Bewertung der englischen Stunden kommt diese Geringschätzung noch heute zum Ausdruck. Von meinem verehrten toten Freund und Meister Jean Thomé weiß ich, wie dieser Umstand gerade die Besten drückte und ihr von Idealismus getragenes Schaffen zu immer schwierigeren Mehrleistungen antrieb, nicht selten auf Kosten der Gesundheit. Wenn das Englische trotz dieser Widerwärtigkeiten in unsern Gymnasien nicht nur nicht zurückgegangen ist, sondern im Gegenteil den Fortbestand der durch eine pädagogische Ketzerei an seine Existenz gekoppelten griechischen Sprache in Gefahr zu bringen scheint, so verdankt es das neben der unverdrossenen Arbeit gerade der ersten Titulare vor allem dem Interesse, das in stets wachsendem Maße die Schüler selbst dem englischen Kulturkreis und dem englischen Unterricht entgegenbringen.

Dieses Interesse wurde durch den Weltkrieg außergewöhnlich gesteigert, war es doch, wie einer es ausgedrückt hat, als ob durch den Kanonendonner von Verdun das Gebrüll des britischen Löwen sich vernehmen liesse. Und die britische Flotte, die sich wortwörtlich als Beherrscherin der Weltmeere zeigte, regte die Phantasie aller Jungens gewaltig an. Trotz ihres vorübergehenden Charakters warb die Besetzung des Großherzogtums durch englisch sprechende Truppen, der Besuch Pershings, die Unmenge von englisch geschriebenen Zeitschriften und Zeitungen, die ins Land kamen, nicht wenig für die englische

Sprache bei der gebildeten Jugend unsers Landes. Aber bald zeigte sich wegen unserer politischen und wirtschaftlichen Umorientierung, daß zwischen dem Deutschen und Französischen einerseits und dem Englischen andererseits ein großer Abstand war, insofern als das Englische allein als Fremdsprache weiter empfunden wurde und der englische Kulturkreis vom romantischen Zauber des Fernen und Andersartigen umstrahlt blieb. Seither haben Verkehrsfluzeug, Schnelldampfer und Stromlinienauto uns das Inselreich und seine Hauptstadt noch näher gebracht. Edinburgh und Dublin erschienen vor dreißig Jahren wohl einem Achtzehnjährigen entfernter als heute etwa New York einem Jungen im gleichen Alter.

Unsere Einstellung zum Englischen ist durch diese Annäherung natürlicher und sachlicher geworden. Lautlehre und Wortschatz haben ihre Schrecken vielfach verloren, und so gelingt es, mehr auf die Erfassung des Kulturgehaltes aus zu sein. Jeder Gebildete empfindet es heute bei uns als einen beschämenden Mangel, kein Englisch zu kennen, nicht so sehr weil er deshalb nicht imstande ist, einen englischen Brief zu schreiben oder einen englischen Roman zu lesen, sondern weil er es nur schwer ertragen kann, außerhalb eines großen und reichen Kulturkreises stehen zu müssen. So erklärt es sich, daß heutzutage auch die «Griechen» mit viel mehr Ernst als früher den wahlfreien Kursus des Englischen befolgen.

Es ist, als ob wir Luxemburger aus dem Bewußtsein heraus, daß wir nicht mit der Zugehörigkeit zu einer der großen Nationen prunken können, in intellektuellen Kreisen wenigstens diesen Mangel und diese Schwäche durch Assimilierung wertvollen fremden Kulturgutes auszugleichen bestrebt sind.

Wenn nicht alle Zeichen trügen, ist das Englische an unsern Gymnasien auf dem besten Wege, sich der ihm anfangs angelegten Fesseln zu entledigen und sich zu einem vollwertigen Vertreter der *humanités modernes* auszuwachsen, der neben den Repräsentanten der *humanités classiques* mit Ehren bestehen kann.

Besonders im Englischen Unterricht zeigt sich das Bestreben, durch moderne Methoden die Schwierigkeiten dieser Fremdsprache zu meistern, um trotz der knapp bemessenen Zeit noch bis zum geistigen Inhalt der zu studierenden Schriften vordringen zu können. Um die praktische Durchführbarkeit dieser Methoden durch Austausch von Erfahrungen zu sichern ist auf Anregung eigentlich des damaligen Regierungsrates und jetzigen Direktors des hauptstädtischen Gymnasiums, Herrn Joseph Wagener, von Professor Joseph Tockert, dem Altmeister des

Englischen an unsern Gymnasien, eine Arbeitsgemeinschaft der Professoren des Englischen an den staatlichen Lehranstalten ins Leben gerufen worden, die nun schon über fünf Jahre sich mit Erfolg betätigt. Das war eine umso begrüßungswertere Neuerung als dem Englischen gleichsam als Geburtsfehler die Idee einer für alle Sprachen geltenden Grammatik, die wissenschaftlich als erledigt gilt, anhaften geblieben war. Volkhaft nämlich ist der moderne Sprachbegriff, nach dem jede Sprache eine an das Leben einer völkischen Gemeinschaft gebundene Form des Erkennens und Begreifens der Welt ist. Humboldts Sprachidee, daß nämlich in der Muttersprache sowohl als in der Fremdsprache das sprachliche Weltbild der Volksgemeinschaft herauszuarbeiten ist, mutet wieder modern an. Die Arbeitsgemeinschaft empfahl daher die an diesen Grundsätzen aufgebaute Lincke-Muhlhäuser Handbücherreihe die seit einer Reihe von Jahren eingeführt sind und sich gut bewährt haben. Durch ihren idiomatischen und volkskundlichen Inhalt gestatten sie, den englischen Kulturkreis den Schülern nahezubringen sowie seine Erweiterung zu dem britischen Kolonialreich und der sich immer selbständiger entwickelnden amerikanischen Welt wenigstens einzuleiten. Sie helfen endlich die Brücke zu moderner Lektüre schlagen. In Ermangelung englischer Bücher, die schwer hier zu haben sind, bieten die Schülers Ausgaben von Teubner, Tauchnitz, Diesterweg und Velhagen gute Privatlektüre; die Bändchen werden viel und gern gelesen und sind eine sichere Einführung in die englische Literatur.

Gut bewährt hat sich besonders bei der Einübung der Laute auf Quinta und Quarta der Phonograph, der wiederum auf das Radio vorbereitet und so eine direkte Verbindung mit der zu erschliessenden Welt ermöglicht. Allerdings läßt sich durch das Radio ein voller Erfolg erst dann sichern, wenn er in den Schulbetrieb eingegliedert sein wird, was solange nicht geschehen kann als ein «English Room» nicht vorhanden ist. Die englischen Sendungen werden immer einen besonderen Reiz auf uns Luxemburger ausüben, mehr als die deutschen und die französischen, weil diese Sprachen jeden Tag auf der Straße gehört werden können. Phonograph und Radio sollen indes nie den Dozenten ersetzen, wie aus folgenden Worten eines Spezialkorrespondenten der Times hervorgeht. «There is no intention of substituting the broadcaster for the school teacher, or the lesson by wireless for the lesson in any way, even partially. The aim will not be to give regular courses of instruction, but to enable pupils to profit by the vivid contacts with life which broadcasting can give».

Diesem Ziel, lebendiger Kontakt mit Land und Leuten, dient auch eine ganz rezente Anregung, die wir dem Times Verlag

selbst verdanken, bislang aber auch in Ermangelung eines «English Room» nicht hat verwirklicht werden können.

Sie ist in einem 21 Seiten umfassenden Heft, «The Times in School» betitelt, dargelegt. Besonders verdient der Teil erwähnt zu werden, der die Leitartikel für précis-writing und essays empfiehlt. Mit der Schrift wurde ein 32×21 großes Aushängebrett angepriesen, an dem die Times regelmäßig anzuschlagen wäre.

Nicht die erwarteten Resultate gibt bei den Gymnasiasten wenigstens, die Schülerkorrespondenz. Die Pariser Vermittlungsstelle der C. S. I. liefert nicht die gewünschte Zahl von Adressen. Nicht mehr als ein Viertel der Schüler, die ihren Namen angeben, erhalten Antwort. Es könnte dem abgeholfen werden, wenn wir statt über Paris direkt mit England uns ins Einvernehmen setzten, was indes schwierig ist, da dieser Vermittlerdienst bei uns nicht zentral organisiert ist. Es besteht sogar die Gefahr, daß die Schüler sich an Privatagenturen wenden, was gewiß nicht zu empfehlen ist.

Die Erfahrung beweist ferner, daß der Briefwechsel länger anhält, wenn die beiden Schreiber Gelegenheit hatten, sich persönlich kennen zu lernen. Das geschah bisher nur selten, aber seit es bei uns Jugendherbergen gibt, kommen in den Ferien regelmäßig englische Studenten in unser Land, bloß hält es offenbar schwer, unsere Jungen so weit so zu bringen, daß sie die Scheu vor dem Fremden überwinden und mit ihren englischen Kameraden Freundschaft schließen, die schriftlich immer wieder erneuert werden könnte.

An Wirkung kommt indes keines dieser auxiliaria einer Reise ins Land gleich. Ein Aufenthalt, und sei er auch noch so kurz, unter Einheimischen ist für das Lernen was eine seelische Erschütterung für das Seelenleben bedeutet. Die Scheinwelt macht mit einem Schlag der Wirklichkeit Platz; alles gewinnt menschliche Proportionen. Land und Leute und Sprache rücken uns menschlich näher. Alles kristallisiert sich und nimmt feste Gestalt an. Die Wirkung mag ja verschieden sein an Intensität, aber bei keinem bleibt sie ganz aus. Ich glaube sogar sagen zu können, daß sie bei Schülern, die als mittelmäßig gelten, stärker ist als bei denen, die in der Klasse sich beim Sprachenstudium auszeichnen. Denn die Schule zeichnet eigentlich bloß solche Naturen aus, die abstrakt veranlagt sind, während die andern, die auf die Anschauung nicht verzichten können, die gebotene Kost nicht assimilieren, weil sozusagen das Vitamin darin fehlt. Es genügt, daß sie mit der Wirklichkeit in Verbindung gebracht werden, um zu erreichen, daß sie mit allen Sinnen erfassen und verstehen, was ihnen bis dahin unverständlich geblieben war.

In diesem Punkt können wir von den Engländern lernen. Reisen ins Ausland waren von jeher in gebildeten Kreisen als Bildungsmittel sehr geschätzt, und sie sind in der Neuzeit noch erweitert und auf das britische Weltreich ausgedehnt worden. Noch vor ein paar Tagen brachte die Times ein Bild von einer Gruppe von public school boys, die unter der Führung eines Professors von Eton eine Reise nach den englischen Besitzungen in Afrika antraten. Sechs Monate sind für die Reise vorgesehen, die ihnen für ihre Studienzeit angerechnet werden. Aus den Secondary schools kommen, wie gesagt, jedes Jahr Gruppen von jungen Engländern, unter Leitung von Professoren bald durch das Moseltal, bald durch das Maastal in unser Land, wobei wir feststellten, daß die Zahl der Teilnehmer nie 20 überstieg.

Schulreisen nach England werden seit einer Reihe von Jahren bei uns von dem comité des voyages scolaires belgo-luxembourgeois organisiert, was einen wesentlichen Fortschritt gegen früher bedeutet, als gar nichts geschah. Die Reisen sind auch billig, und zeigen in kurzer Zeit viel Sehenswertes in London. Sie haben auf der anderen Seite den großen Nachteil, daß sie Massentransporte sind und nur die Großstadt berücksichtigen. Sie sind trotzdem nicht wertlos für die Klasse, und wir beobachten ganz gut, wie bei den Teilnehmern größeres Interesse für das Studium der englischen Sprache geweckt wird, was dem Resultat zugute kommt. Eine solche erste Reise müßte eine Ergänzung erfahren durch eine längere Fahrt in kleiner Gruppe quer durch das Land, wobei man besonders solche Gegenden aufsuchen könnte, die durch Dichter verherrlicht worden oder von großer historischer Bedeutung sind. Wie ließe sich im Lake District z. B. Wordsworth lebendig erfassen, und eine Einführung in die Poesie der englischen Naturdichter und Romantiker viel leichter geben, als in der Klasse; und wie könnten auf einer Wanderung von London nach Canterbury auf den Spuren der Pilger Chaucer's «tales» sich erleben lassen.

Überhaupt muß alles geschehen, daß das Sprachenstudium genau wie Geschichte und Geographie immer mehr ein Erleben werden.

Ein weites Feld liegt noch brach da vor uns. Aber das Interesse ist schon durch unsern Jugendherbergsverband bei den Studenten geweckt. Eine sonnige Wanderung zu Fuß oder per Rad würde ganz sicher einen frischen Zug in den Schulsaal bringen, in dem der Staub des Alltags und der Routine sich nur allzu leicht ansetzt. Wir unterhalten mit dem englischen Jugendherbergsverband und mit dem schottischen sowie mit den beiden irischen die besten persönlichen Verbindungen und wir

hoffen, daß bald unsere Jungen die vielen Besuche erwidern können, die wir in den letzten Jahren empfangen haben.

Schon als Luxemburger müßten wir das begrüßen. Große Völker mögen, aus der Not eine Tugend machend, sich selbst zu genügen streben; wir Luxemburger können das nicht. «Geistig leben wir», wie Professor Frieden es noch neulich ausgedrückt hat, «von fremder Kultur, oder wir leben nicht». Unser Brauchtum und unsere Mundart in Ehren, sie dürfen uns aber nicht den Weg in die Welt verrammen. An unserer Eigenart sollen wir Sinn und Respekt gewinnen für fremdes Wesen und so, nach dem Ausdruck von Nikolaus Welter, an ihr zum Menschen werden. Seelenloser Internationalismus liegt uns Luxemburgern fern. Durch seine Verneinung gesunden Volkstums ist er für unsere Unabhängigkeit sogar eine Gefahr, die umso größer ist, als der Internationalismus sich gerne mit Humanität bemäntelt.

In diesem Sinne muß die Aufgabe des Studiums der neueren Sprachen Dienst sein an unserm Luxemburgertum und höchstes Menschentum zum Ziele haben.

P. J. Muller.

Lycéens français, lycéens luxembourgeois

Comment dégagerons-nous le type du lycée qui servira d'objet à cette comparaison? Sera-ce l'élève médiocrement doué qui surpeuple les classes et en détermine le niveau? Faut-il confronter les rares talents qui dominant la collectivité? Ou bien faut-il, du point de vue du maître, et aidé de quelques souvenirs, partir de considérations générales et tracer les cadres qu'une enquête approfondie serait appelée à remplir? Les considérations qui suivent se réclament de cette dernière méthode.

Le lycée français grandit dans d'autres conditions que nos élèves. Il grandit dans d'autres conditions personnelles d'abord. Il a l'intelligence plus souple, le raisonnement plus précoce; esprit pénétrant, il est porté à raisonner sur toutes choses et très souvent, trop attaché aux mots, il raisonne à côté des choses. Confiant en la force de sa raison, il a horreur d'une méthode qu'on lui imposerait. Son bon sens lui fait trouver celle que justement chacun aurait adoptée.

Ces dispositions se développent dans un milieu intellectuel des plus homogènes.

Le jeune Français exprime ses pensées dans une langue littéraire qui s'y prête à merveille. Et, fait capital, c'est sa langue maternelle. Il y a concordance et continuité parfaite entre les premières syllabes qu'il bégaye et l'expression orale ou écrite d'un raisonnement subtil. A aucun moment de sa vie, le jeune Français ne subit, comme nos enfants, cette brusque privation par l'école, du moyen spontané d'expression qu'est sa langue maternelle. Etouffé pendant de longues années comme dans une casaque par la langue littéraire, le raisonnement de nos élèves ne se développe dans les différents domaines de l'esprit que pour autant qu'une langue littéraire apprise avec beaucoup d'efforts leur permet de s'exprimer. Quelles entraves la libre éclosion d'une pensée ne rencontre-t-elle pas, faute d'expression!

Le jeune Français vit encore dans une civilisation qui est celle de son peuple. Cette civilisation est pour lui en point de départ naturel, une tâche qui l'attend et qui lui enjoint de s'assimiler cette civilisation pour aider ensuite à la développer et à l'enrichir. Ici non plus, il n'y a solution de continuité. Le monde dans lequel grandit l'enfant français a été formé par la civilisation qu'il étudie en classe. Les études ne font qu'approfondir la connaissance de ce monde, que le jeune homme devra contribuer à tous transformer.

A ce développement harmonieux s'oppose, dans les têtes de nos étudiants, un déséquilibre permanent.

Dès l'école primaire, l'expression spontanée, en patois, de leurs pensées est interdite aux enfants. Les cours d'allemand et de français entraînent les élèves des deux côtés à la fois. Si l'allemand, plus familier à nos enfants, parvient à garder le contact des choses de la vie, l'étude du français, fort laborieuse, les mène par un long détour au niveau requis pour comprendre un texte suivi, pour exprimer une pensée simple. Et c'est à ce moment que commence, dans la formation de nos élèves, une période dont ils ne ressentent que plus tard le tragique. A mesure qu'ils avancent dans leurs études littéraires, menées de front pour le français et l'allemand, ils se sentent étrangers aux civilisations dont chacune de ces langues est l'interprète. Des deux côtés, ils entendent les appels séduisants; nulle part, ils ne sont chez eux, nulle part, ils n'ont vécu, dès leur jeunesse, leur civilisation à eux. Et les voilà suspendus dans l'hésitation. Ne voulant s'abandonner au génie d'aucun des deux pays, ils cherchent, assez tard, leur force dans une attitude critique, prête à choisir judicieusement ce que l'esprit des deux pays a produit de durable. Et si quelques-uns se décident net, sans réserve apparente, ils

gardent, au fond du coeur, le regret de voir qu'une même civilisation n'embrasse pas les génies dont ils subissent l'emprise.

Certes, nos élèves jouissent d'un avantage que leur camarades français leur envient. Au sortir du lycée, ils sont à même de comprendre les deux langues et de suivre le mouvement intellectuel des deux pays. D'autre part, ils sont loin d'avoir cette sûreté subjective du jugement, cette maturité intellectuelle qui distingue, tout jeunes, les lycéens français des nôtres. Nos jeunes gens savent avant tout comparer, critiquer, trier et choisir. Ils manquent de cet esprit autochtone, nourri par une civilisation indigène et par un long passé de travail intellectuel, et qui donne au jugement la certitude et pousse à l'action personnelle. Bref, vaut-il mieux comprendre deux civilisations étrangères, ou bien se pénétrer d'abord de l'une d'elles et n'agir que par celle-ci et pour elle?

Si nos élèves ne sont pas poussés et portés par une riche civilisation dont ils se sentiraient les héritiers, il n'y a pas non plus un grand choix de carrières qui pourraient les attirer et déterminer, dès leur jeune âge, leurs préférences. Nous n'avons ni armée ni marine ni aviation. Les carrières diplomatiques et coloniales nous restent fermées, la science «pure» étouffe entre nos frontières. Il est vrai qu'à ce moment toutes les carrières sont bondées et que partout il faut briguer et attendre. N'importe, on a au moins l'avantage d'un choix beaucoup plus vaste que chez nous.

Certains jugeront peut-être que ces problèmes d'ordre général n'inquiètent que fort peu les élèves et que c'est nous qui leur prêtons ces réflexions. Essayons de montrer comment ces considérations s'imposent même et surtout pour un domaine plus particulier, celui de l'école.

Question de langue d'abord. L'étude simultanée de deux langues étrangères (outre le latin et le grec ou l'anglais) retarde, il me semble, la maturité intellectuelle de nos élèves. Les bacheliers français, âgés de 17 ans, possèdent, leur précocité naturelle aidant, plus d'aplomb dans leur jugement que nos élèves de première à 19 et 20 ans accomplis. Aux uns et aux autres il manque, certes, l'expérience de la vie. Mais cette expérience, ne l'acquiert-on pas tout aussi vite quand on peut juger les faits d'un point de vue fixe, celui que donne la possession harmonieuse d'une langue et d'une civilisation?

C'est à l'absence d'une langue littéraire indigène qu'est dû ensuite le régime des langues auxiliaires, régime dont le fonctionnement lourd et pénible, du moins dans les classes inférieures, est fort bien rendu par le terme officiel de «langues

véhiculaires». Cela est vrai à tel point que seulement en seconde ou en première, le professeur, dans les cours donnés en français, peut parler librement, sans craindre d'être mal compris par les élèves. Dans ces conditions, il est impossible de nuancer et d'approfondir un cours. D'ailleurs quels résultats peut-on attendre d'un pareil enseignement, si les élèves mettent plus de temps à apprendre les mots qu'à saisir le fond des choses dont en leur parle? Comment peut-on comprendre les finesses d'un texte latin, concevoir clairement un raisonnement et, quand les mots, pour le dire, n'arrivent pas aisément? Celui-là pense mieux qui dispose de formules pour exprimer sa pensée.

«Mais créez vos formules, dira-t-on. Travaillez comme nous autres Français, votre style. Assouplissez-le et faites-en un instrument docile».

Malheureusement, pour manier un outil, il faut avoir au moins la force de le soulever. Et cette force, quant au français, nos élèves ne l'acquièrent que lentement. C'est qu'on néglige d'abord d'éveiller en eux l'esprit de la langue; cet esprit critique qui nous fait peser la valeur de chaque mot avant de l'insérer dans une phrase. Il serait facile de leur apprendre, au moyen de l'allemand, langue qui leur est assez familière, à surveiller l'expression de leur pensée et à choisir le terme juste pour une notion aussi claire que possible. Une fois cet esprit critique éveillé, l'étude du français en profiterait largement; les versions latines et grecques, entre autres exercices, contribueraient à aiguïser ce sens du style. Nos bacheliers ne seraient plus trop loin du niveau d'où leurs camarades français, plus jeunes, partent pour se créer un style vigoureux et personnel.

Absence de langue littéraire, absence de civilisation propre, les deux faits se tiennent.

Le bachelier français, en sortant de rhétorique, ignore certainement plus la littérature allemande que nos élèves. Par contre, il a lu et étudié à fond les auteurs qui marquent les étapes de la pensée française. Ces étapes, il les a refaites; consciemment, il s'y replonge et il y puise des forces. Ainsi, le bachelier se trouve pourvu d'une formation littéraire élevée qui, tout en le rattachant étroitement au patrimoine intellectuel de sa nation, lui permet de dégager sa personnalité propre.

Dans nos écoles, la formation littéraire, par la force des choses, ne saurait atteindre le même niveau. Nos élèves ont moins lu les auteurs classiques. Les idées que les élèves français ont trouvées dans les textes, les nôtres les tiennent de seconde main. Leur esprit ne possède pas au même degré cette souplesse particulière due à l'analyse et à une discussion cons-

tante des auteurs. Le peu de lecture prévu par nos programmes ne les mène guère au delà de l'intrigue d'une tragédie ou du caractère d'un personnage, alors qu'il s'agit de dégager, à travers les textes, dans sa variété vivante, le penseur, le poète, bref, l'homme.

D'ailleurs, notre formation fût-elle plus complète sous ce point de vue, jamais nous ne pourrions dire, au même titre qu'un Français: « Cette langue, c'est la nôtre, c'est par elle que s'exprime et rayonne notre civilisation, oeuvre de nos ancêtres, tâche léguée aux générations futures ». Nous ne serons que des inter-prètes habiles et dévoués. Cette force créatrice qui émane d'une civilisation ne fera que nous effleurer, elle ne nous emportera pas.

Cette comparaison aboutit à un résultat qui n'est guère pour nous encourager. Toutefois, rendons-nous compte que les choses ont été exagérées en ce sens que tous les élèves, heureusement, ne s'aperçoivent pas de cette situation. Ce n'est qu'à un âge plus avancé qu'on remarque la différence des conditions dans lesquelles nos élèves étudient. De plus, s'ils ne jouissent pas pleinement des avantages d'une civilisation, ils n'en partagent pas non plus les préjugés et les défauts. Leur jugement, s'il est moins assuré et moins prompt, garde une prudente réserve, appuyée sur la comparaison de deux civilisations. Le Français, plus que l'Allemand peut-être, incline à ramener tout aux mesures et aux valeurs qui lui sont coutumières; il lui est difficile de comprendre un état d'âme différent de ceux que produit le milieu où il vit. L'élève luxembourgeois, au contraire, aborde l'étude des civilisations étrangères sans parti pris. Il ne cherche qu'à comprendre; corrigeant les excès de l'une par les qualités de l'autre, il n'est pas forcé de trahir pour reconnaître à chacune ce qu'elle a de bon.

E. Probst.





II.

Profils de classe

La classe vue par le professeur

Sujet embarrassant à première vue! De quelle classe parler?

Les classes de notre Lycée se composent de quinze à quarante jeunes filles, de quinze à quarante individualités à l'esprit plus ou moins bien doué, l'âme fortement originale, mobile, impressionnable.

Dans chaque classe il se forme l'esprit de la classe, une certaine atmosphère faite de la totalité des influences bonnes ou mauvaises, de la force dominante de ces influences: capacité, effort, volonté, caractère de tous, élèves et professeurs.

Les classes diffèrent l'une de l'autre, comme diffèrent les groupes vivant en commun, les familles, les sociétés.

On voit certes des ressemblances, des traits généraux, mais jamais deux classes ne présenteront exactement le même caractère.

Je ne vais donc point vous peindre une de nos classes, mais plutôt essayer de dégager des aspects ou des formes typiques, en feuilletant dans le livre de mes souvenirs.

Une classe de jeunes filles est toujours jolie et même émouvante à voir. La plupart sont gaies, rieuses, sensibles, ardentes. Elles nous semblent infiniment précieuses, puisqu'elles représentent la joie, le bonheur de leurs familles, l'espoir de l'avenir.

Au milieu de la foule de mes impressions, les sommets m'apparaissent d'abord: certaines classes rayonnantes, bénies, où le travail est un plaisir, où l'on entre l'âme en fête. Rien de plus doux, de plus agréable pour le professeur qu'une classe pareille. Les élèves les meilleures, les plus fortes, les plus consciencieuses entraînent les autres. Pleines de confiance, elles ouvrent leur

âme à leur maître, comprennent et suivent ses leçons et, devant la beauté des choses et des idées, professeurs et élèves mettent leurs coeurs à l'unisson. On n'éprouve que le désir d'avancer, de faire plaisir, de vivre dans une atmosphère de sympathie et d'affection.

Malheureusement elles sont plutôt rares, ces belles classes pleines d'harmonie. Moins rares cependant que leurs antipodes. Comme jeune professeur, j'ai eu une fois une de ces vilaines classes, où je sentais de l'opposition, de l'animosité, de l'indifférence, de la paresse. Tous mes efforts semblaient se heurter à des courants néfastes, mystérieux, inexplicables. C'était pour ainsi dire une lutte de chaque jour jusqu'au moment où je découvris la cause de tout cet égarement. Une seule élève, attrapée au début de l'année en flagrant délit de tromperie et de mensonge, avait alarmé, ameuté toute la classe contre moi, pour venger la honte que, devant ses camarades, je lui avais infligée, à elle, venant d'un milieu social assez élevé. Je n'ai jamais bien compris comment elle a opéré autour d'elle, par quelles ruses, quelles insinuations; mais le jour, où la classe était débarrassée d'elle, à la suite d'un échec à l'examen de passage, l'atmosphère était purifiée d'un coup et bientôt complètement transformée.

Pour un jeune professeur une aventure pareille est une malédiction, car elle lui apprend à connaître le découragement, l'injustice et, des fois, le désespoir. Il respire, quand il a atteint la fin de l'année. Autant que, d'une classe travailleuse et disciplinée, le souvenir est doux et réchauffant, autant, d'une classe rebelle et inactive, il est amer et désagréable.

A côté de ces deux espèces, il y en a une troisième et c'est la plus nombreuse. Elle comprend des classes bonnes encore, excellentes même, où tout va, comme vont les choses, sous le soleil et la pluie, le calme et l'orage, le bon et le mauvais temps. C'est le pain quotidien! De part et d'autre on fait des efforts honnêtes et patients, faciles et difficiles. Les élèves aiment et estiment bien leurs professeurs, font leurs devoirs courageusement, mais il leur manque quelques camarades ardentes, intègres, capables d'entraîner tout l'attelage par leur haute intelligence, leur forte volonté, leur bel enthousiasme.

Je ne voudrais pourtant pas ranger toutes les classes en trois camps; on peut trouver dans les classes les moins agréables des élèves qui compteraient parmi les meilleures, si elles étaient dans un autre milieu, comme on trouve dans des classes brillantes des élèves parfois quelconques.

Ce qui est particulier à toutes les classes, surtout de la division supérieure, c'est l'esprit de solidarité. Les élèves aiment

engager une responsabilité commune, chacune voudrait répondre de ses camarades. A l'époque des compositions, quand quelques-unes n'ont pas pu finir la préparation d'une leçon, il arrive souvent qu'une élève, bien préparée d'ailleurs, vient, au nom de toutes, déclarer au professeur que la classe n'a pas pu préparer, faute de temps. Plutôt que de sacrifier le bien d'une autre élève, elles accepteraient, ce qu'elles craignent tant d'ailleurs, une mauvaise note. Jamais elles ne trahiraient une camarade. Dans une enquête autour d'un cas d'indiscipline assez grave, toute une classe, sincère et honnête jusque-là, se révéla tout à coup cachotière et rusée. Toutes connaissaient la coupable, mais voulaient lui éviter une punition des plus sévères, le renvoi peut-être. Toutes acceptèrent avec résignation un arrêt pénible — une série de retenues — plutôt que de lâcher un mot qui eût pu perdre la camarade en question.

Ce besoin d'altruisme, de bonté, de dévouement — car au fond il y a cela — les rend parfois injustes et leur fait prendre aveuglément parti contre le plus fort, c'est-à-dire le professeur. Qu'une camarade coupable pleure, toute la classe s'apitoiera, et le professeur le plus juste, pour un moment, aura l'air d'un tyran.

Pour un moment! Blâmez vos élèves, grondez-les, faites leur verser des larmes en abondance, dans une heure rien n'y paraîtra plus. Vous verrez devant vous une classe souriante, aimable, bonne enfant, cherchant à mieux faire.

Point d'entêtement, point de rancune. Les exceptions sont si rares qu'elles ne font que confirmer la règle. En 27 ans j'en ai rencontré trois, trois élèves taciturnes, revêches, vindicatives qui comptaient parmi les moins intelligentes.

La bonté naturelle, instinctive de nos élèves leur fait pardonner bien des fautes d'étourderie et de légèreté.

Si vous êtes malades ou que vous souffriez d'un deuil, vos élèves vous entourent, vous prouvent par tous les moyens leur attachement. Que de consolation, d'encouragement nous vient d'elles à des heures douloureuses!

Un jour je vis entrer dans ma chambre un bouquet splendide de marguerites blanches au cœur d'or, cueillies dans les prés par mes élèves de IV^e. Au moment même où je me sentais tout près de la mort, elles m'envoyèrent le printemps merveilleux de leurs fleurs et de leurs sentiments.

Lors d'une promenade du Lycée j'ai vu faire la cueillette d'un autre bouquet mémorable, destiné celui-là à leur directeur malade. Souvenir plein de charme! Voyez toute la bande courir au bord des champs, chercher les bluets les plus azurés, les

nielles les plus pourprées, les coquelicots les plus éclatants, et des marguerites et d'autres fleurs encore, pour en composer un bouquet gigantesque, l'offrande des champs, l'hommage de leurs jeunes coeurs à leur directeur vénéré.

Aussi quelle stupéfaction, quelle tristesse dans toutes les classes, quand arriva la nouvelle de sa mort!

Nos élèves s'attachent sincèrement à leurs camarades, à leurs professeurs, à leur école. Leur attachement se maintient au-delà du Lycée et s'exprime dans l'Association des anciennes élèves qui ramène au Foyer plus de cinq cents Lycéennes.

Vous me reprocherez peut-être de voir tout en beau et de répandre trop de lumière sur nos classes de jeunes filles.

Mais non, le grief le plus fort que j'aie contre elles, dans certaines classes du moins, c'est une manie de bavardage et d'inattention.

Rousseau changerait volontiers ce reproche en éloge en disant que «les femmes ont la langue flexible, qu'elles parlent plus tôt, plus aisément et plus agréablement que les hommes».

Le babillard des jeunes filles, qui plaît à Rousseau et à d'autres encore, le professeur le trouve agaçant et détestable, parce qu'il nuit au progrès des études. Bien des fois, j'ai dit à des élèves que leur classe serait le paradis des professeurs, n'était ce vilain défaut.

Ne blâmons pas trop leur étourderie et leur goût du plaisir, c'est de leur âge. D'ailleurs, si elles aiment le plaisir avec passion, elles sont capables aussi de dévouement dans les préparatifs de leurs fêtes, de reconnaissance envers ceux qui leur procurent des joies.

Souvent, sous des apparences de légèreté, voire de frivolité, elles cachent une âme sérieuse. Je n'ai qu'à rappeler l'importance qu'elles accordent à leur grande excursion annuelle. Toutes vous diront que c'est là le plus beau jour de l'année, qu'il marque dans leur vie, non seulement pour l'amusement qu'elles y trouvent, mais surtout pour l'union, l'intimité, qui s'établit à cette occasion entre professeurs et élèves.

A chaque fête du Lycée ou de l'Amicale, nos jeunes filles sont vraiment admirables. Elles s'affairent, se multiplient, étudient leurs textes, préparent leurs rôles, sacrifient leur temps en souriant, en folâtrant. A les voir, on ne se rend pas compte du travail qu'elles abattent. Ne doutez point du succès final, comptez sur elles, elles sauvegarderont l'honneur du Lycée.

Tout le monde était émerveillé de la belle tenue de nos élèves à notre Fête de Noël. Ils en étaient pour leurs frais ceux qui avaient gagé témérairement que nos Lycéennes, ne seraient

pas capables de créer des rôles aussi graves, aussi religieux que ceux des trois tableaux vivants de la Crèche. Eh bien, vous l'avez vu, notre Ste. Vierge, notre St. Joseph, nos anges, nos rois, nos bergers n'étaient-ils pas touchants dans leur piété: dans leur humilité! Les récitations, les chants, n'avaient-ils pas créé autour d'eux l'atmosphère qu'il fallait, l'atmosphère de Bethléem!

Aussi quels transports de joie et de satisfaction après la Fête! Quelle reconnaissance envers le directeur pour un café offert en leur honneur!

Non, il faut avoir vécu ces heures, pour comprendre nos jeunes filles, pour découvrir ce qu'il y a de beau, de noble au fond.

Rien ne semble toucher plus profondément leur cœur — qui est bien déjà un cœur de femme — que de voir qu'on pense à elles, et qu'on cherche à leur faire plaisir.

A la jeune fille il faut, non seulement le devoir strict, l'éducation et l'instruction, mais il lui faut le soleil et la joie, l'amour qui vit et agit au-delà de ses limites, la foi qui transporte des montagnes.

Anna Beffort.

Les lycéennes vues par leur professeur

*...Et comme, en général, un peu de fausseté
Est leur plus grand plaisir après la vanité...*

A. de Musset.

Au lycée, nous avons nos petits secrets... disons professionnels. Nous parlons, nous faisons parler, on nous fait parler. La balle va, revient. On la prend au vol, on dribble, on feinte. On feint de la laisser se perdre si bien que les protestations pleuvent. «Vous trichez. Oh, monsieur!» Toute une gamme de petits cris indignés se fait entendre. Des épaules remuent, des têtes se retournent, des regards s'entre-croisent exprimant le dépit, la curiosité mal satisfaite. Un sourire mi-ironique, mi-pitoyable me dit qu'il ne faut pas être dupe de cette explosion, que ce tollé ne veut pas être pris au sérieux. Il y entre du calcul, de l'astuce. On veut se payer ma tête. Elles veulent me faire marcher, elles veulent voir jusqu'où je marche. Elles s'essayaient au jeu. Un bout de langue paraît entre la courbe des lèvres dont le modelé accuse un brin de satisfaction discrète, un agacement

d'enfant frustrée dans ses attentes, une bouderie qui est prête à tourner au sourire dès qu'une lueur d'espoir permet de prendre pour une plaisanterie cette grave menace du professeur annonçant, au milieu d'une détente, d'une distraction, venue on ne sait comment ni d'où, qu'il est temps de se ressaisir.

Bon. Me voilà donc en train de livrer mes secrets professionnels... pardon, de professeur. Est-ce permis? C'est la question que j'ai soumise à mes élèves. Elles m'ont autorisé à parler, à livrer mon paquet, d'un coup. Et comme je m'étonne de ce que leur plébiscite m'est favorable, que toute liberté m'est accordée, elles s'esclaffent. Elles sont sûres que je ne sais rien; qu'un homme ne comprend jamais rien à l'âme d'une jeune fille; (notez que, modestes, elles ne disent pas encore «d'une femme», étant donné qu'elles ont seulement à coeur de s'initier à fond à cette cruauté supplémentaire qu'on n'apprend qu'avec les ans!) que le professeur, de quelque auréole imaginaire qu'il croie entouré son chef, jamais, fût-il sagace comme Ulysse, retors comme un jésuite, tranchant et net comme le sabre du mathématicien taillant dans l'espace les plans et les pans d'édifices aussi vains que creux, jamais n'arrive à lire dans leur âme. «Nous sommes mobiles et tournons au vent comme des girouettes folles. La discipline nous pique et nous pèse comme une haine démodée. De l'ordre, de la méthode, tant qu'il vous plaira, monsieur! Mais ajustez cela à nos tailles; délayez avec un brin de fantaisie; coupez avec un filet d'originalité; assaisonnez avec des pointes ironiques, soit; humoristiques, encore; faites étinceler votre esprit (pourvu que vous en ayez), jouez sur les mots jusqu'à leur faire rendre l'âme; montez sur Pégase et, chevauchant une métaphore, perdez-vous dans les nuages! Nous vous suivons par vaux et par monts, prêtes à verser, prêtes à nous écraser le nez sur le sol, pour peu qu'après un vol vertigineux, en prenant contact avec la réalité, nous puissions nous écrier: Oh! Car, ne l'oubliez pas, Mr. le beau parleur, Mr. le mystificateur, même alors nous ne sommes pas dupes du stratagème. Vous nous amusez, parce que vous savez que nous voulons l'être. Nous nous prêtons à ce jeu, pour vous faire plaisir, pour vous procurer cette satisfaction; car si, par malheur, un jour vous alliez jusqu'à nous embêter, nous pourrions nous en souvenir et nous moquer de vous, tranquillement, quand, enfourchant votre dada, vous iriez semer vos étincelles à travers le ciel. Non, non, les temps ne sont plus où l'on mettait corset raide et tailleur correct. Vivent le plein air où on respire à l'aise, le flou qui aguiche tout en déconcertant, les paillettes qui fascinent l'oeil en permettant à l'imagination de se donner carrière!»

Et voilà qui s'appelle parler. C'est qu'elles ne mâchent pas leurs vérités quand, profitant d'une accalmie, elles peuvent s'en donner à coeur joie. Elles piaillent, jacassent, prennent d'assaut le pupitre pour prouver leur innocence, clamer leur indignation. Des cheveux s'envolent, tragiques; des yeux se révulsent, terribles. Et des cris, soudain, éclatent, concertés, modulés en larges vagues sonores. La cause d'une malheureuse est adoptée à l'unanimité, moins la voix du professeur. Il a beau plaider, se fâcher. Rien n'y fait. C'est comme s'il n'existait pas. Qu'il cède, et tous les yeux de le regarder, reconnaissants. Un ouf de soulagement se fait entendre: le soupir de contentement qui accompagne la victoire.

Une élève n'est pas préparée n'insistez pas, elle a été malade. Fixez une leçon: elle est trop longue; ôtez une phrase à un devoir écrit, coupez d'un vers le pensum à apprendre par coeur, elles désarmeront: concorde absolue! On vit de rabais, de supercheries réciproques, dont personne n'est dupe, mais auxquelles on tient par habitude et parce que, pour pouvoir s'incliner, il faut d'abord avoir triomphé, ne fût-ce que d'un obstacle imaginaire.

S'il faut punir, punissez avec le sourire. Rien que pour vous faire enrager, elles copieraient un volume entier, histoire de vous vexer, de vous montrer, avec un beau flegme, qu'elles savent souffrir avec dignité.

Elles s'emballent pour des futilités, pour les pires cabotinnages, pour les excentricités à la mode. Une cravate nouvelle est enregistrée avec une curiosité visible. La coup d'un costume. la manière de le porter excitent des commentaires enflammés. Toujours à l'affût des dernières inventions de nos coiffeurs, elles n'ont de cesse qu'elles n'aient arboré diadèmes, foulards, mèches savamment collées sur le front, tresses captant la chevelure dans un ourlet qui, dessinant son cercle autour du chef, donne à ces minois pourtant frais un air drôlement monacal. On les regarde; les camarades rient, se poussent du coude. Superbes, fières de leur succès, les délinquantes daignent sourire avec modestie. Tout rentre dans l'ordre, jusqu'à la prochaine... qui ne sera jamais la dernière.

Dire tous les coquelicots qui, sur un mot d'ordre secret, fleurissent les corsages sous l'oeil ahuri du maître! Dire tous ces emblèmes mystérieux, enfantés par une imagination tourmentée et, du jour au lendemain, adoptés par toute une classe en signe de ralliement, comme expression suprême de leurs instincts grégaires! (p. ex. une croupe de chat, avec queue, taillée dans du papier et montée en épingle!) Dire tous ces héros falots

de cinéma reproduits sur cartes postales et proménés comme des talismans! Tous ces stars, découpés de magazines et collés, par centaines, sur des feuilles vierges d'immenses cahiers, qu'on se passe clandestinement, en contrebande.

Ils pullulent, ces musées ambulants et surtout, ne vous donnez pas la peine de les confisquer: ils repoussent, innombrables, comme les têtes de la fameuse hydre. En vous obtenant, vous finiriez par tomber en disgrâce et votre petit nom, qui se termine toujours en *y*. (en signe de tendresse et de sympathie) vous le verriez s'orner d'une queue en ique ou en aque ce qui, chez elles, exprime «le dernier mépris». Surtout ne dites pas que nos lycéennes soient coquettes. Elles n'emportent jamais ni glaces, ni miroirs, ni plaques en métal où étudier leurs traits, rectifier leurs sourcils. Non, les mosaïques recouvrant les murs y suffisent. Aussi les voyez-vous agenouillées devant ces surfaces luisantes, se tapotant les joues, se souriant en minaudant, tout en s'assurant si la coiffe est bien mise et laisse libre jeu aux cheveux folâtres. Ajoutons, mais faut-il le dire, que la tartine d'une élève est le bien commun de toute la classe, que toutes ont le droit de mordre dans la même pomme et que, pour manifester leur cohésion, elles se promènent, non pas à part, isolées, mais accrochées l'une à l'autre en files interminables, obtenues comme par soudure autogène.

Elles taquinent les sciences, flirtent avec les théorèmes et c'est comme en se jouant des difficultés qu'elles s'installent au fin fond des connaissances les plus abstruses, les revendiquant pour elles, les tripotant, les matant comme des bêtes curieuses. Les compositions d'histoire ont de quoi les horripiler. La géographie les terrorise. Le jour fatal passe: elles triomphent sans même se douter, ces lionnes, avec quelle sûreté elles ont fouillé les problèmes les plus ardues. Les langues, ça les connaît. C'est leur fief. Leurs défauts comme leurs qualités, tout les sert admirablement. Car parler les amuse, les divertit. Elles ont l'imagination fleurie, l'observation exacte. Critiques, elles ont vite fait de découvrir un faible et, pour l'expliquer, trouvent la note gaie qui amuse, le trait rosse qui tue ou terrasse. Sensibles et recueillies, elles savent admirablement pénétrer le sens d'une poésie sans opposer de la résistance au genre d'explication que, docte et méthodique, veut leur imposer le professeur. Mobiles, vous les voyez souvent, au gré d'une humeur passagère, changer de physionomie, s'absorber dans des rêveries. Rieuses les unes, âpres dans la lutte les autres, faciles à diriger malgré leurs sautes brusques et imprévisibles. toutes elles ne demandent qu'une chose: apprendre. Peu leur importe la méthode.

Si trop de dureté les effarouche, il n'en faut pas conclure qu'elles n'apprécient que le talent du beau parleur. Leurs sympathies vont au professeur qui, prenant au sérieux son métier, sait rendre son cours assez attrayant pour que, l'intérêt s'y mettant et la curiosité y trouvant son compte, elles se piquent au jeu et ne lâchent plus prise. L'art d'apprendre accommodé à leur goût, deviendra synonyme de «gai savoir».

Les années passées au lycée, loin d'avoir amorcé les rides de leur front, survivront dans leur mémoire comme autant d'oasis pétries de fraîcheur et constellées d'arbres merveilleux dont les fruits, chargés de suc subtils, longtemps encore trahiront au goût une saveur complexe où revivent d'anciens appétits, d'étranges concupiscences: l'arome de la jeunesse vorace, la gratuité des expériences poussées en tout sens et restées sans résultats, les unes, conduisant aux fontaines du désir, les autres.

Edmond Wampach.

Nos classes

Chaque classe a son visage particulier. Bien sûr, certaines réactions sont communes à toutes les classes, à toutes les générations d'élèves. Certains mots, certains faits, certaines explications provoquent partout la même gaieté ou le même intérêt, la même curiosité ou la même aversion. Les rires, par lesquels nous avons jadis accueilli un mot latin ou grec suggérant le sobriquet d'un de nos professeurs, ou se prêtant à un calembour facile fusent encore aujourd'hui! ce qui est admirable, c'est que chaque génération pense en faire la découverte — et la fait en réalité. Que vaut en effet le monde qu'on n'a pas découvert soi-même?

Il n'en est pas moins vrai que les classes ont leur individualité. Lorsqu'entre vieux camarades, vous parlez d'une classe que vous avez connue et qui, en bien ou en mal, vous a laissé de vifs souvenirs, vous la désignez avec un instinct sûr comme la classe d'un tel; ce n'est pas toujours le premier; celui-là peut jouer un rôle très effacé; mais il y a de fortes chances pour qu'il soit parmi les premiers ou parmi les derniers. C'est lui — avec quelques autres, qui a donné le ton, créé l'atmosphère, en bien ou en mal, c'est lui qui a contribué à modeler la classe, à lui imposer sa personnalité.

Mais trêve de réflexions. Voici une de nos classes: L'intelligence est vive parmi les premiers. Les réponses arrivent vite, souvent justes, parfois étourdies. Elles viennent des fois sans qu'on les suscite. Les bons élèves posent beaucoup de questions, toujours sensées, parfois subtiles, avec un malin plaisir de prendre le professeur en défaut, mais aussi avec le désir de tout raisonner, de tout préciser, de ne rien laisser dans l'ombre et de n'admettre ni à-peu-près ni confusion. La moyenne de la classe, tout en opposant son inertie, se laisse un peu entraîner. La vivacité générale de la classe amène quelques mauvais élèves à la turbulence. Somme toute, c'est une classe qui promet. La plupart des élèves viennent de la campagne. Peu de jeunes gens de la ville: ceux-là sont d'ordinaire moins spontanés, moins étourdis. L'atmosphère d'une classe où ils dominent est différente. Ils ont lu davantage, et travaillent moins. Le milieu leur crée certaines facilités. Ils sont plus fermés, interrogent moins. Souvent, ils sont plus polis; ils savent du moins ce que c'est que la politesse; on la rencontre jusque chez les plus sournois.

Connaissez-vous rien de désespérant comme une classe qui, en bien comme en mal, présente une parfaite indifférence? On vous écoute; pourquoi n'écouterait-on pas, puisqu'on est là et qu'on n'a pas autre chose à faire? On vous répond même, si vous posez une question; toute l'attitude cependant signifie qu'on n'y tient pas outre mesure.. Aucune spontanéité; le poêle ronronne, le professeur parle, la classe somnole; c'est une atmosphère désespérante, et contagieuse. Votre parole ni votre pensée ne rencontre aucun écho. Les quelques bons élèves finissent par s'enliser aussi. Ils se gênent d'être spontanés, de poser des questions, de faire des objections, puisque cela ne se fait pas dans leur classe; ils ne veulent pas être toujours seuls. A quoi bon faire un travail spontané? A quoi bon rivaliser avec une concurrence inexistante? Rien n'est plus mauvais pour de bons élèves que d'être dans une classe médiocre, et de ne pas être eux-mêmes des individualités assez fortes pour transformer la classe. Ils se perdent dans la médiocrité.

Heureusement, ces cas sont rares. Il n'y a pas souvent des classes très bonnes ou très mauvaises, très attentives ou très turbulentes. Il est vrai cependant qu'on observe partout des tendances assez nettes; qu'il n'y a pas deux classes qui se ressemblent; que telle suggestion, tel appel qui ne rencontre aucun écho dans une classe, est accueilli dans une autre avec intérêt, comme point de départ d'une collaboration nouvelle.

Une classe une fois formée absorbe difficilement les éléments étrangers. Observez les classes qui se reforment au début

de l'année, auxquelles viennent s'ajouter des éléments tirés de droite et de gauche; élèves retenus, élèves sortant d'autres classes, d'autres établissements. Vous reconnaitrez à peine votre classe; elle est plus rétive, plus difficile à manier. Les vétérans essaient souvent d'imposer leur esprit. Ils sont plus âgés, ils ont l'autorité; ils savent déjà tout, prennent des airs désinvoltes, tâchent d'en imposer. Les autres élèves qui, au début d'une année, contribuent à former une classe, apportent chacun l'esprit de son ancienne classe. Ils étaient habitués à tels professeurs, à telles méthodes, à telles façons de travailler ou de se divertir. Mais peu à peu, la classe se reforme en une nouvelle unité; les points de soudure s'effacent, l'adaptation s'est faite presque jusqu'à l'uniformité. On ne reconnaît plus les élèves qui viennent d'un professeur plus sévère ou plus indulgent, ceux qui ont été habitués à plus de discipline, ou à plus de spontanéité et de naturel.

L'entrée en septième est évidemment le moment le plus décisif pour la formation d'une classe. Les élèves viennent de partout. Quelques vétérans connaissent déjà le régime de la boîte. On se dévisage avec curiosité. L'espérance et la crainte se reflètent sur tous les visages. Les yeux interrogent. Que fera-t-on ici? On apporte de chez soi tout un stock de recommandations. Mais on ne sait guère à quoi il faut s'attendre. Quelques élèves apportent l'habitude d'être battus. On les reconnaît au geste de retrait et de défense qu'ils font lorsqu'ils risquent d'être pris en défaut. D'autres sont nerveux, balbutient, s'empêtrent, pleurent. Mais en général, tous ces petits apportent beaucoup de spontanéité, s'abandonnent volontiers et ne demandent qu'à faire preuve de bonne volonté. Et c'est ce qui nous sauve. Que ferions-nous d'une classe de cinquante, de cinquante-cinq élèves où il n'y aurait ni spontanéité ni bonne volonté, rien qu'une opposition sourde dirigée par des meneurs réfractaires et sournois? Le cas est rare, je le sais; ici comme partout, il faut compter avec des moyennes, trop faibles pour le bien, trop faibles pour le mal; des moyennes malléables cependant, et qui témoignent de quelque bon vouloir.

J'espère qu'on ne voudra pas trop généraliser ces quelques observations. Au moment même où je les écris, des scrupules me viennent. Ce que j'ai dit des élèves retenus, des jeunes gens de la ville ou de la campagne, s'applique à quelques-uns seulement, et il serait facile d'y opposer des expériences contraires. J'ai pensé aux classes que j'ai sous les yeux, et à celles que j'ai observées récemment. Il est d'ailleurs sans importance que ces constatations se vérifient partout. Ce serait trop eunuyeux. Dieu merci, l'infinie variété des individus

triomphe de tous les schémas. Il n'en est pas moins vrai qu'une classe forme un tout assez homogène, façonné par la vie en commun, par les habitudes communes. Cette petite société vit beaucoup ensemble; son contact avec le monde est assez restreint.

Il est évident que, de même qu'il ne faudrait pas traiter deux individus exactement de la même façon, on devra tenir compte de l'individualité des classes; qu'une liberté qu'on accorde aux uns ne s'accorderait pas à d'autres sans les plus graves inconvénients; que le niveau de la classe, la rapidité des réactions, le plus ou moins de spontanéité et de bon vouloir imposent de petits changements de méthode. D'ailleurs, la réaction est presque toujours instinctive; quel professeur ne se laisserait pas influencer par l'esprit d'une classe, par la résonance qu'il y trouve, par les résultats qu'il obtient?

D'autre part, pour chaque élève, le collège, c'est sa classe, il n'aura de souvenirs que de sa communauté, de ses professeurs, de ses camarades. La classe, dans laquelle il s'est absorbé de longues années, restera pour lui une unité dont il aura contribué à former l'esprit, ou contre laquelle il aura été dans une sourde opposition, ou — et c'est le cas le plus fréquent — dont il aura simplement reçu l'empreinte. *E. Ludovicy.*

Le normalien

Avec la loi du 18 juin 1929, l'école unique a réalisé chez nous un progrès décisif, comme aussi l'encombrement des classes inférieures des gymnases (lycées) et principalement de l'Athénée. Par cette loi, la préparation des candidats et candidates aux écoles normales a été confiée pendant 3 ans aux gymnases (lycées), lesquels supplantèrent ainsi les écoles primaires supérieures, condamnées à l'étiolement.

Nous ne prétendons à aucun moment que ces écoles n'aient pas rempli leur mission ou qu'elles n'aient pas donné une parfaite formation professionnelle aux futurs instituteurs; beaucoup de pédagogues allèguent des raisons pertinentes pour leur rendre leur ancienne destination; on pourra par exemple défendre l'avis que les études primaires supérieures suivies dans sa petite localité, outre le dégrèvement financier qu'elles apportent à l'écolier, créent un meilleur esprit, familiarisent davantage le sujet avec le cadre, l'atmosphère et l'habitat de sa future résidence.

Par contre, les défenseurs de la culture générale ont opté pour la nouvelle formation. Les résultats de cette dernière méthode sont-ils concluants? Est-ce que l'aspirant-normalien entre dans le bâtiment de la rue de la Congrégation avec un bagage humaniste?

Les élèves ont été pendant 3 ans frottés de latin; au fil de ces études, ils ont fait dans l'antiquité quelques excursions encore que réduites par la refonte des manuels allemands; ils ont pendant un an tracé l'alphabet grec et retenu quelques étymologies, ou bien acquis les éléments de la conversation anglaise; si chez quelques-uns cela constitue un point de départ pour de plus amples études personnelles, il y a danger que la plupart ne fassent découler de cette simple initiation des prétentions exagérées.

La reconnaissance de cette simple initiation linguistique doit être pour quelque chose dans les nouvelles revendications d'organes pédagogiques ou politiques demandant pour les candidats-instituteurs, au nom de la culture générale, l'achèvement des classes du gymnase ou lycée humaniste (idée choyée, puis abandonnée par le Conseil d'Etat dès 1907). Comme la culture générale, après la V^e, leur est aussi bien donnée à l'Ecole normale qu'aux gymnases (lycées), il ne peut s'agir, quant aux lacunes, que des langues anciennes et anglaise. Qui ne verrait dans cette ajoute aux programmes des écoles normales une modification radicale de la tâche et de la physionomie de l'instituteur du peuple?

En attendant ces problématiques réformes, les aspirants-instituteurs, après les 3 premières années gymnasiales et après le succès à l'examen d'admission, véritable concours, passent 4 années scolaires à l'Ecole normale qui aboutissent en cas de roulement parfait, au brevet d'enseignement provisoire.

Les temps ne sont plus où l'on reconnaissait aux paroles, aux manières, à la veste, le futur éducateur populaire. Il arrive des établissements moyens et s'est assimilé, en bien et en mal, toutes les coutumes, toutes les moeurs admises dans la corporation des *escholiers*. Sans évoquer l'atmosphère des serres chaudes, on peut souhaiter que dans une école aussi professionnellement conçue s'épanouisse, comme une grâce d'état, un esprit particulier, favorisant et mûrissant la vocation du bon magister. D'une pareille atmosphère spéciale et éminemment pédagogique on recevait moins de signes quand dans les dernières années le Gouvernement, par égard à des situations exceptionnelles, permettait que des élèves ayant achevé les classes d'autres établissements, se fissent recevoir en II^e et I^{re} normale. Au moment de

la pléthore des carrières, ces privilégiés de la fortune apercevaient dans l'imminente obtention du brevet la garantie de la bonne petite position prochaine, et nous arrivaient par opportunisme plutôt que sous la poussée d'une impérieuse vocation; qui pis était, ils s'adaptèrent difficilement au niveau et à l'esprit de leur classe, détonnant dans telle branche par un plus, dans telle autre par un moins de connaissances acquises.

Cette faculté temporaire se trouve rapportée, et désormais tous les candidats à l'école populaire poursuivent, depuis leur admission à normale, la même formation.

Certes, il serait exagéré de prétendre que la vocation pédagogique, à l'état pur, ait mû chacun de ces collégiens bifurquant vers l'École normale à l'âge de 15 ou de 16 ans; mais d'abord leurs maîtres, par un enseignement approprié et des paroles de circonstances, les initient par étapes à cet esprit; ensuite il n'est pas rare de constater parmi les élèves la naissance de types, l'ébauche de gestes, l'esquisse d'attitudes qui semblent désigner l'aptitude pour le futur état; et ici nous pensons moins à des signes extérieurs qui trompent souvent qu'à la signalisation par l'application, la compréhension, le sérieux et le goût des choses de l'éducation. Si la question s'est déjà posée pour le professeur de savoir s'il remplit mieux sa tâche en élargissant son savoir ou en enseignant avec méthode, à plus forte raison se pose-t-elle dans l'enseignement primaire. Tel élève de I^{re}, qui ne brillait pas précisément dans l'assimilation des matières théoriques, révélait tout à coup, devant les bambins de sa classe de stage pratique, une science et un tact pédagogiques qui faisaient bien augurer de ses capacités didactiques; rarement ces pronostics étaient démentis. Evidemment, ici comme partout ailleurs, l'idéal est de voir réunis la science et le savoir-faire; ces dosages rationnels ne font pas plus défaut aux promus de l'École normale qu'à ceux des autres établissements.

L'écriture est la science des sots, le proverbe l'a dit; mais nous tenons que le griffonnage et le gribouillage ne sont pas qualités d'intelligents. La calligraphie est au programme des 4 classes, et parmi les copies d'élèves monotones et fatigantes il n'est pas rare qu'on en trouve — ô joie des yeux — où les caractères sont finement tracés en même temps que solidement plantés. D'autres copies trahissent des goûts d'artiste; le titre a été exécuté avec une belle ronde, l'initiale a été figolée comme pour une vignette de missel; à une composition d'histoire quelques-uns ajoutent un croquis dans la couleur et le style de l'époque traitée; à une composition de science naturelle il arrive d'être enjolivée par le rapide brossage d'un bouquet de fleurs

ou de quelques inquiétants appareils de laboratoire. Car le dessin est fort apprécié de nos pupilles: au cours du trimestre ils confectionnent, en classe et à domicile, de jolis petits tableaux dont l'exécution a été conforme aux règles de l'art, j'imagine, et qui servent le plus souvent à l'illustration de quelque fable classique ou de tout autre thème pédagogique; ils deviennent d'ailleurs, à l'occasion, l'objet d'un éloge ministériel.

En dehors des branches principales qui pour leurs difficultés, leurs exigences, leurs sanctions, jouissent de faveurs inégales auprès des normaliens, citons la musique pour laquelle se concertent souvent des efforts unanimes. Branche principale ou secondaire, peu importe; il suffit de former et d'enthousiasmer pour une matière aussi éducative le futur maître d'école. Les cours de chant et de violon sont obligatoires, ceux de piano, d'orgue et d'harmonie facultatifs. Nos étudiants font leurs études et répétitions dans l'établissement qui dispose d'un orgue et de 4 pianos; les élèves ont leurs violons, et en avant pour les concerts improvisés que les fervents parmi eux dispensent aux heures libres, aux passants de la rue de la Congrégation! Depuis janvier 1937 quelques violons ont voulu régulièrement s'employer à rehausser, les mercredis, la messe de l'école, en secondant les efforts des chanteurs. A toutes les grandes auditions musicales données en ville la Direction, appréciant les offres gracieuses de certaines sociétés, a été heureuse d'envoyer à des conditions très avantageuses, un grand nombre de normaliens.

Ainsi faut-il croire que la somme des nobles spectacles ou instructions que la ville offre donc aussi à ses habitants, compensera les dommages que peut causer dans de jeunes âmes l'abandon prématuré du coin de province familial. Si par ailleurs les règlements d'un internat vers lequel le grand nombre commence d'aller, les soustraient aux dangers et aux distractions de la rue, beaucoup aura été fait pour l'éducation professionnelle de nos futurs instituteurs.

Certains pays établissent une cloison étanche entre l'enseignement primaire et le secondaire. Le premier se fait dans un sens souvent révolutionnaire, accapare les faveurs du régime et dresse les *filis du peuple* contre les *capitalistes*, contre les *bourgeois*, bons pour les carrières du secondaire. Devant cette ingérence de la politique dans l'enseignement, nous n'avons qu'à nous féliciter de notre état de choses. Chez nous pas de divorce entre les gymnases (lycées) et les écoles normales, ni entre le corps enseignant des deux établissements. A l'Ecole normale aussi bien qu'à l'Athénée, professeurs et élèves désirent être logés dans un bâtiment plus moderne et plus confortable; il est

possible que la construction du nouvel Athénée soit suivie de nouveaux aménagements pour l'Ecole normale.

Quant aux moyens de rapprochement autres que ceux des premières classes faites en commun, il y a lieu de mentionner, pour les normaliens, le régime des congés et vacances assimilé, le séjour dans le même pensionnat (avant la construction du nouveau), la fréquentation commune du cinéma universitaire, du théâtre classique et de quelque cercle d'action sociale ou religieuse. Nous réalisons l'école unique dans une atmosphère d'union nationale; l'école primaire unique est continuée par le gymnase (lycée) unique avec bifurcation vers la fonction d'instituteur, le séminaire, les emplois administratifs, les carrières libérales. Le régime scolaire évite donc, autant qu'il est possible, la naissance d'un esprit de caste, d'une lutte de classes; et l'homme mûr, revêtu de la dignité de ses fonctions, se rappellera plus tard, dans sa vie publique et à l'heure des confidences familières, avec d'autant plus de plaisir quelques anecdotes de collège, que celles-ci ont eu pour acteurs des individus qui sont allés occuper une situation différente dans la hiérarchie sociale. Il nous semble que de cette façon nos classes du moins ne font rien pour favoriser la congénitale division des humains.

Ch. Lang.

„.... sed vitae“

L'aigreur qui perçait à travers les reproches vibrants que mon ami venait d'adresser au collège qui l'aurait laissé désarmé devant la vie cruelle et brutale, m'avait piqué au vif. Et —, mes élèves s'acharnant sur leur texte à traduire —, j'en vins tout naturellement à me demander si ces gamins devant moi, un jour, éprouveront aussi, en plein *struggle for life*, ces mêmes sentiments de rancune et de désapprobation, ces mêmes regrets, ces mêmes doléances à l'égard de cette institution qui, dit-on, ne prépare guère au combat farouche qu'il faut mener plus tard. Mais tout de suite m'apparurent de si intimes coïncidences entre la «vie» et la vie à l'école que le sentiment obscur d'avoir plaidé *pro domo*, que j'ai eu en invoquant tout à l'heure devant mon ami les arguments habituels, s'évanouit et fit place à une profonde certitude, et à la secrète joie de voir mes arguments plus solidement étayés par d'autres considérations supplémentaires...

Car si en effet la «vie» n'est qu'une lutte effroyable, n'est-elle pas préfigurée dans une classe où les élèves ne font que «certifier» entre eux? Où les capacités, la volonté, la ténacité, l'ambition sont-elles plus nécessaires, où est-ce que la ruse et les manigances et la fraude s'apprennent plus aisément où est-ce que la jalousie et la haine, l'amitié et le dévouement s'exercent plus librement qu'ici, dans cette société fermée qu'est cette bande de gamins réunis dans une même classe? Ici, tous les sentiments humains, bons et mauvais, jouent, et, dans la lutte pour les premières places, toutes les passions sont déchaînées et concourent. En sera-t-il autrement dans la «vie» qu'ils aborderont plus tard, nantis de diplômes et farcis de connaissances? Enceinte sacrée, vase clos, existence irréaliste, fautive, gratuite, la vie en classe n'en est pas moins l'image fidèle de la vie en général, «struggle for life» et de la sélection naturelle.

De bonne heure, ces jeunes hommes font l'apprentissage de la vie ordinaire, qui n'est qu'une kyrielle de réussites et d'insuccès alternés. Dès leur jeune âge ils sentent la loi du monde, que toute faute se venge, que tout travail se paie, que la sanction viendra, tôt ou tard, inévitablement. L'ombre du maître, redresseur de fautes et bourreau, en planant sans cesse sur la classe comme la «moira» des Grecs, annonce on ne peut mieux la nécessité vitale qu'il faut «penser avec ses mains», c.-à-d. travailler en vue d'un résultat positif, et non s'abandonner au luxe de la fantaisie et du gratuit. — Sur les bancs du collège déjà la «société» fait sentir ses exigences et ses cruautés. La férocité des hommes s'éveille vite, et leur lâcheté, leur instinct grégaire. Gare à celui qui fait fi des verdicts de la majorité et va droit son chemin individualiste, malheur à celui qu'on a accoutumé d'un maladroît pantalon suranné quand les autres font le beau dans les culottes de golf ou à celui dont la maman a fait un trousseau de vénérables chemises de nuit alors qu'il fallait un stock de fiers pyjamas! Si le ridicule ne tue pas, il laisse néanmoins une blessure qui, à cet âge, fait naître des haines sournoises et des sautes d'humeur dont ne s'étonnent plus que les naïfs de l'éduca-

Le seuil de l'école franchi, les futurs hommes sentent confusément qu'ils portent leur destinée dans leurs propres mains. Guidés jusqu'ici par les parents, ils y sont brusquement jetés en face de difficultés qu'ils ont à vaincre par leurs propres moyens. Voilà qu'ils sont seuls, forts de leur seule intelligence et de leur seule volonté! Aucune aide à attendre des parents jusqu'ici omnipotents et omniscients! Pour la première fois ils se voient tombés dans l'anonymat, perdus dans la masse, où rien ne leur donnera une place privilégiée si ce n'est leur propre mérite. On

imagine aisément la détresse de tel élève qui, éternel *primus* dans son patelin, se trouve relégué, dès le premier devoir, parmi les derniers, inaperçu et négligé par le maître qui oublie jusqu'à son nom. En débutant dans la vie, qui de nous n'a pas ressenti cette même atroce sensation de couler, de fondre dans la collectivité et ce même accès de désespoir à la pensée qu'on n'arrivera jamais à faire valoir ses talents? Et ceux qu'une farouche énergie a fait tout de même percer en classe, ne sont-ce pas les mêmes — à quelques exceptions près — qui parviennent à s'imposer plus tard? De sorte que la vie à l'école est la meilleure école de vie, car cette vie s'y prépare et y est déjà préfigurée. Les caractères des futurs hommes y affleurent et se dessinent, leurs futures manies s'y devinent, leurs destinées s'y ébauchent.

Car aisément l'oeil exercé et l'intuition devinatrice perçoivent l'ombre que projette déjà la vie sur ces jeunes êtres dont la rivalité scolaire a délivré les forces et révélé les faiblesses. Pour les uns, vifs et curieux et entreprenants, elle sera comme une enivrante épreuve sportive; pour les autres, chétifs et sages et appliqués, un long calvaire épineux. Ces quelques inquiets, qui ont le diable au corps et la malice dans les yeux, s'y jeteront avec la frénésie des pionniers, prêts à toute aventure, décidés à tout risque; tandis que les faibles, souffre-douleur et risée de la classe, tremblant de quitter leur banc et s'y accrochant désespérément comme à la terre ferme ou y disparaissant le dos courbé, qu'augurer d'eux sinon qu'ils seront les obscurs de la vie, éloignes de la rampe éclairée et du grand jour, et cultivant en secret, en guise de compensation, quelque vague fantaisie, quelque discret violon d'Ingres? Et ceux-là enfin qui en classe déjà constituent le gros, l'honnête moyenne, utiles, mais non indispensables se laisseront entraîner par le courant; leur cerveau sera une mécanique et leur carrière se déroulera sans heurt, dans les ornières de l'habitude.

Certes, l'expérience démentira parfois ces prévisions.

De belles promesses peuvent ne jamais se réaliser, des cas désespérés inopinément révéler de nouvelles aptitudes insoupçonnées. Mais ces virevoltes déjà souvent se manifestent aussi à l'école, au cours des années. Certains hommes ne cessent en effet de nous étonner, de déjouer nos attentes: ceux-là, la vie ne les prendra jamais au dépourvu. Mais pour la plupart, le sort est jeté dès les bancs du collège, leur avenir tracé, d'avance intelligible à travers leur jeune comportement et leurs penchants déjà définitifs. Et ainsi, dès maintenant, je sais ceux qui useront de diplomatie en faisant flèche de tout bois et ceux qui seront

trop sincères pour réussir toujours, ceux qui hypocritement composeront leur visage et ceux qui porteront leur indignation au bout de leurs lèvres. Chez tel j'imagine des sursauts d'enthousiasme, des coups de tête, chez tel autre le morne abattement et la précoce lassitude et l'indifférence. En plusieurs je prévois la survivance heureuse de cette secrète étincelle qui illumine la vie de poésie et de rêve, dans d'autres je déplore dès maintenant la hideuse floraison des instincts de lucre et des plaisirs terre-à-terre.

Et ainsi, bien que claustrés dans des murs autour desquels circule, la soi-disant «vie», ces jeunes gens vivent déjà la vie, pleine et entière; celle qui les attend au sortir des études, ne fera changer que de décor.

A. Arend.



III.

Figures d'élèves.

Jugenderleben

Also ich soll von Jugenderleben, vielleicht besser, von Jugend erleben schreiben! Kaum ist das Wort der Feder entglitten, so stellen sich auch schon vor mich die beiden Begriffe Lust und Leid, die dieses Erleben mit ihrem Lichte erhellen oder es mit ihrem Düster überschatten.

Ich könnte nun die Pädagogenbrille aufsetzen und mit warmer Stimme fordern, daß man das Leid von der Jugend nehmen soll, die Schatten, und daß nur das milde Licht einer gütigen Wärme sie bestrahlen dürfe, um ihre Knospen aufzutreiben.

Aber es gibt ein Kapitel in der Jugendführung, das, wenn es auch einen unangenehmen Inhalt hat, doch eine reiche Ernte von gesunden Früchten geben kann: es ist das Kapitel vom schmerzlichen Lernen, denn es macht Menschen, oder, könnte ich vielleicht hinzufügen, bricht sie.

Ich will hier eine kleine Skizze entwerfen, die dieses beweisen, zugleich aber auch aufzeigen soll, welche Tragik junges Leben aushalten kann und wie stark junge Herzen zu sein vermögen.

Denken Sie, wir schrieben 1946. — Das neue Athenäum ist gebaut. Es steht schön vernünftig im untersten Park, wo sonder Zweifel sein Platz ist. Und es steht wunderbar dort. Kommt man über unsere schöne Adolphbrücke, man sieht es durch die Baumstämme leuchten. Man ist an unserem Industriepalast vorbeigekommen, geht auf dem stolzen Bogen unserer „Neuen Brücke“ und hat vor sich das andere Symbol: das unserer geistigen Tätigkeit. Eine Synthese der in unserm Volke tätigen Kräfte, wie sie schöner nicht gedacht werden kann! Und aus dem gesammelten

Rund der verbleibenden Bäume schwingt die tausendfältige Arbeit des Geistes in den Äther, gehütet und still! Welche Poesie schon im rein Äußerlichen! Und verknüpfe ich erst mit der Gegenwart die Vergangenheit und eröffne Ausblicke auf die Zukunft, um wie viel wird sich da nicht der Horizont erweitern!

Doch zur Sache! Das neue Gebäude muß eingeweiht werden; es muß eine Festfeier stattfinden; Reden müssen geschwungen, Gedichte gesprochen werden!

Für das Deutsche trifft es sich, daß ein Dichter unter den Professoren ist, ein wirklicher, der nicht Reime macht; aber für das Französische fehlt er. Und nun tritt sein Lehrer an ihn heran:

„Du mußt das französische Gedicht machen!“

„Ich?“ fragt er ganz entsetzt, doch schon gleitet eine selige Verwirrung in ihn hinein: die ersten Strahlen des Ruhmes, die sein Herz treffen....

„Ja!“

„Aber ich fürchte, ich bringe es nicht zuwege!“

„Du bringst es zuwege!“

— Wer ist dieser: „du“?

Nun, ein Primaner von 1946. Er sitzt einstweilen auf irgend einer Schulbank in der „kleinen Schule“ sein Höschen abzureiben. Dann und wann geht es seltsam warm in ihm auf, wenn er eine Blume im Grün sieht; oder ein weißes Wölkchen, das einsam durch den Himmel segelt; oder ein Sonnenlichtstäbchen. in dem goldig der Staub tanzt...

Aber 1946 wird er Primaner sein und er wird viel schöne Gedichte gelesen und auswendig gelernt haben. Nur einiges will ich nennen: Musset hat ihn zum Weinen gebracht, Lamartine zum Träumen, und Hugo...! Ach ja, bei dem läuten ja immer alle Glocken zuhauf!

Und unser Primaner liebt den Klang so sehr; er ist ganz in den sonoren Hugo vernarrt!

Suchen wir sein Bild zu umreißen! Er wird vom Lande sein; vom Lande hat er jene kostbaren Eigenschaften mitgebracht, die dort noch wild wachsen: Zähigkeit und Fleiß! Und er hat den festen Willen, es zu etwas zu bringen.

Er führt eine gute Feder; seine Arbeiten werden zumeist vorgelesen als Muster. Das ist wohl eine Ehre, aber das alles bleibt unter Kameraden, und die Ehrung verliert durch die Wiederholung ihren Wert.

Aber diese Auszeichnung! Es werden hunderte um sein Können wissen, tausende!

Und dann wird er sein Gedicht lesen!

Die Eitelkeit ist eine traurige Sünde; aber sie hängt, wie lächerlich sie auch ist, so oft den Großen von der Schulter. Wie sollte man sich da wundern, sie im Herzen eines Primaners zu finden wo sie übrigens gar keine Sünde ist, sondern der Drang, den jungen Kopf ins Licht zu heben, wie ja auch die keimende Knospe möglichst hoch in die Sonne will.

Ja, er wird sein Gedicht lesen, und es werden die Höchsten des Landes da sein: Herren, Damen, junge Mädchen...

Zum ersten Mal in seinem Leben geschieht es ihm, daß er in einem Spiegel seine Züge genau untersucht...

Er ist gewiß nicht häßlicher als die andern, wenn seine Stirn auch etwas hart gestanzt scheint, und in den Augen hat er eine Flamme, wie sie nicht in vielen brennt. Es ist wohl die Dichterflamme; denn wenn sie recht hoch schlägt, dann fliegt ihm das Schöne zu: die Worte, die klingen, die Farben die strahlen, die Bilder, die leuchten!

Nun fängt er an zu dichten.

Erst gilt es, die Gedanken zu sammeln! Er verbringt Tage damit, besonders aber Nächte. In den Nächten sind die Straßen so schön frei für die Gedanken! Dann kommen sie; die einen leise schwebend, unhörbar fast und unsichtbar wie die großen Vögel der Nacht fliegen. Plötzlich sind sie da, schlagen sanft mit den Flügeln: Willst du mich?

Andere schießen zischend daher, feurig wie Raketen, streuen, leise aufknallend, einen blumigen Flor von Sternen ins Dunkel.

Oh, seine Nächte sind wundersam! Zwischen dem leisen Flügelschwingen seiner Einbildung und dem feurigen Raketen-schießen seines Geistes schwärmen die Bilder seines Ruhms: der von Lichtern strahlende und mit Menschen gefüllte Saal. Größe schwebt: das sind die Männer! Anmut duftet: das sind die Frauen und Mädchen!

Immer stärker erglüht er unter dem Hauch der Begeisterung wie Kohlen auf der Esse unter dem Zuge der Luft.

In die lodernde Esse seiner Seele legt er sein Gedankenerz, läßt er glühend werden. hämmert und schmiedet es zu funkeln-den Versen, zu klingenden Reimen, zu leuchtenden Strophen.

Er verzehrt sich, magert ab, wird körperlich kraftlos; aber alles, was er am Leib verliert, setzt sich in Seele um, wird Substanz für sein Gedicht.

Lange ehe es fertig sein müßte, ist es beendet. Es ist ein Stück von ihm geworden und er liebt es so, daß, wäre ihm die Wahl gestellt, es aufzugeben oder Vater oder Mutter zu verlie-ren, der Entscheid ihm schwer würde.

Es ist lang geworden, es zählt viele Strophen; denn er hat alles hineingetan: die beiden Symbole nationaler Betätigung, Arbedbau und Athenäum durch das technische Wunder der Adolphbrücke geeint; und von den geistigen Dingen alles, was war, alles was ist, alles was sein wird.

Die Welt hat sich ihm erweitert, der Himmel sich erhöht, die Sonne einen hellern Glanz genommen. Und die Sterne! Nein, sie sind nicht mehr unerreichbar; sie scheinen ihm ja so nah gerückt, wenn er nachts zu ihrem Leuchten emporsieht!

Er hat es schon zwanzigmal aufgesagt, einmal im Sturm, um sich zu üben, wie Demosthenes seine Reden hersagte, wenn er an der Brandung des Meeres entlang lief.

Zwischendurch hat er sich eine bessere Toilettenseife gekauft, und die Zähne scheuert er, damit sie blendend werden für den Vortrag, mit Streusalz und Essig; das schmerzt, aber es tut nichts, er leidet es mit Wonne.

Er hat sich auch einen neuen Anzug anfertigen lassen und zwar bei einem richtigen Stadtschneider.

Er hat ein Heidengeld gekostet, dieser städtische Anzug. Seine Mutter, die eine umsichtige Bäuerin ist, hat zuerst die hohen Ausgaben nicht wagen wollen. Aber dann hat er ihr das lange Gedicht mit den vielen großen Strophen vorgetragen, und obwohl sie nichts davon verstanden, hat er sie doch zu Tränen gerührt, weil es so lang ist und er es so heftig vortrug. Darauf hat sie nicht nur ihm den Anzug machen lassen, sondern sich selbst ein neues Kleid angeschafft; denn sie will doch mit dabei sein und ihn sehen, wenn er so zu Ehren kommt.

Da steigt am strahlenden Himmel seines Glücks das winzige Wölkchen auf, das sturmrasch wachsend ihm seine Sonne verfinstern wird: der launige Zufall will es, daß sein Lehrer, eben jener, der ihn zu seinem Gedicht gedrängt hat, in der Kellertreppe seines Hauses stürzt und ein Bein bricht, just in den letzten Tagen vor dem großen, großen Fest.

Es kommt ein Ersatz: aus einer tieferen Klasse wird er heraufgenommen. Er hat einen vornehmen Stadtjungen bei sich wohnen um teures Geld, gibt ihm um teures Geld Nachhilfestunden: eine feine Gelegenheit seinen zarten Pflegling auszuzeichnen!

Und nun geschieht das Ungeheuerliche: jener Unmensch fordert dem Dichter sein Gedicht ab, lobt ihn zwar heftig, aber seine Aussprache sei nicht delikat genug; er werde einen feineren Rezitator aussuchen, das Gedicht werde nur gewinnen und — der Rezitator ist sein Schützling, jener feine Junge, dem er um teures Geld Stunden gibt.

Ich will nicht die Torheit begehen, auch nur zu versuchen die Gefühle zu schildern, die diesen jungen Menschen bis zu dem Festtage bewegen werden, besonders aber nicht am Abend selbst, da die Versammlung noch glänzender sein wird, als er es erwartet. Und nun wird sein Gedicht gelesen; der Vortragende erntet einen ungeheuren Applaus, den Beifall, den er ihm gestohlen, wie Esau seinem Bruder Jakob die Erstgeburt, und er sitzt da in seinem neuen Kleid, unbeachtet, nicht einmal genannt.

Er hat um einen unerhörten Preis die Kenntnis erkaufte, daß nicht immer jene die Lieder singen, die sie gefunden haben, ja daß manches Herzen an so einem Lied gebrochen ist...

Und es scheint, daß sie dann am schönsten klingen!

Aber er ist Mann geworden, früh über sein Alter gereift. Doch, ist er von richtigem Kernholz, so wird er sagen: Und nun erst recht! Es soll nur verschoben sein auf später, wenn kein trister Liebediener mehr ihm das Licht stehlen kann, das er ausstrahlen wird.

Eine Quelle tritt sich ja auch nicht zu, wenn es eine richtige Quelle ist. Eine Zeitlang mag das Wasser sich stauen, solange es Platz findet, aber dann bricht es um so heftiger vor und mit um so reichem Schwall.

Die Jugend hat glücklicherweise Kräfte, die sie, vielen und vielem zum Trotz hoch kommen lassen; das sei der letzte und sicherste Trost aller ehrlichen Pädagogen, sonst müßten sie sich samt und sonders am Baum der Verzweiflung aufknüpfen!

Soll das nun heißen, daß wir mit plumpen Füßen durch die blumigen Beete der Jugend schreiten sollen? Mit nichten! und ich selbst möchte es um keinen Preis der Welt. Dann lieber selbst steinig gehen, als überall nur auf Blumen treten! Ich wollte nur sagen, daß auch auf der Spur der Barbaren Früchte reifen. Es muß ja auch die Rolle über die Saaten gehen, damit die jungen Pflanzen richtig einwurzeln, und doch möchte nicht jeder Rolle sein!

Ich könnte noch viele ähnliche Skizzen entwerfen und beweisen, wie Leid und Trotz, beide meist miteinander verbunden, zur Höhe führen, wie die Blume den Fuß überwuchert, der sie tritt; es wäre nur Wiederholung dieses einen, und ich will es lieber lassen.

Dürfte ich — ich spreche von der Bildung des Herzens — ein Urteil für die Jugendführung formen, so wäre es dieses: Gib dem Kinde etwas von der Liebe, die du zu dir selbst und den deinen hast, etwas von der Achtung, die du von den andern für dich forderst und du wirst hinter dir eine reiche Saat sich heben sehen.

J. P. Erpelding.

Vier Unverbesserliche

Sie hatten sich natürlich auch im Speisesaal zusammengefunden, die vier Unruhistiferinnen, welche der Kummer der Repetentinnen und auch mancher Professoren und Professorinnen waren: das immer zappelnde und kichernde, in allen Prüfungen kneipende und an allen schweren Arbeiten sich vorbeidrückende vierblättrige Kleeblatt.

Hettie, die solide, rotwangige, mit den gekniffenen Augen, die an der Syr zu Hause war, beherrschte sie, wie ein Gockel seine Hühner. Doch waren die andern auch nicht faul im Schabernackspielen und in allem, was von den Weisheit vermittelnden Lebewesen oben auf dem Katheder als dummes Allotria bezeichnet wurden.

Bei Tisch ging's nicht besser mit ihnen, außer wenn das Malmen der Kauwerkzeuge andere Tätigkeit verhinderte; nur daß die Spässe hier anderer Art waren. Die Dame, welche die Aufsicht führte, sah demgemäß mit jeweiligem Unbehagen oder heimlichem Ingrimme auf den Tisch der Vier.

An diesem Tage kam sie zu spät ins Refektorium, wenn man den Schulsaal mit den langen schmalen Tischen und niederen Schemeln so nennen kann. Sie hatte sich einige Bücher von Hause holen müssen. Sicher, dachte sie, war das Dessert schon aufgetragen, und ein schöner Radau würde durch die Gänge hallen, sogar bis auf die Straße zu hören sein.

Aber vom Hof aus war nichts vernehmbar. Es ging gut, besser als man hoffen konnte! Erdgeschoß, erster Stock im Laufschrift. Noch immer kein Laut zu hören! Sie ging langsam weiter, und es wurde ihr sozusagen unbehaglich. War denn eine Mystifikation los? Oder waren sie bandenweise ausgebrochen, in die Stadt gegangen? Das war noch schlimmer.

Als sie langsam und unhörbar die Treppe vom ersten auf den zweiten Stock emporstieg, vernahm sie endlich Laute. Neue Laute in diesem Milieu — ein Gesangsolo! Stimme nicht sehr stark; aber sehr schmiegsam und sehr hoch. Das Thema sicherlich eine Romanze, wie das Volk sie früher unterm Lindenbaum oder auf der Bank vor der Tür zu singen pflegte: «Mariechen saß weinend im Garten»; «un beau navire à la riche carène»; «du brauchts mer näischt zu schwieren», oder ähnliches.

Vielleicht auch die gröbere Art, denn merkwürdigerweise liebt das heranwachsende Mädchen die wüsten Gesänge der Studenten, so wie es auch (in diesem und in späteren Lebensaltern) nach Zigarette und Cocktail greift, nicht des Genusses wegen, sondern um eine Selbständigkeit und Schnippischkeit zu betonen, die von seinem wirklichen Wesen oft weit entfernt sind!

Die Aufseherin öffnete leise die Tür und wäre beinahe vor Erstaunen, wie Lots Weib, in eine Salzsäule verwandelt worden! Das Essen war vorüber und in der Mitte des Raumes, von den andern umgeben, saß eine Neue, von etwa fünfzehn Jahren. Matter Teint, große Augen, gar nicht romantisch und gar nicht scheu, solid von Körperbau, mit Locken in der Form von zwei großen schwarzen Sechsen über den Ohren. Sie trug eben ein Lied über ein Waisenkind vor: t'aremt Wäsekand. Wie das Waisenkind niemand hat, um für es zu sorgen, während die andern Kinder zu Hause der Mutter die Hand um den Hals legen oder mit den Brüdern spielen; wie es den Vorübergehenden die Hand hinstreckt, um spärliche Almosen zu bekommen; wie es im Freien schlafen muß, wo braune Blätter von Lindenlaub den Boden bestreuen; und wie es zuletzt auch, ohne Heimstatt, dort sterben muß.

Und alle die Mädchen standen oder saßen herum, ruhig wie Mäuslein.

Und die vier Unruhistifterinnen, die Schrecken der Klasse und des Refektoriums, ja, grade diese vier, wischten sich in einem fort die Augen und vergossen dicke, perlendicke Tränen, über das Leid und den Tod des armen Waisenkindes.

Jos. Tockert.

Schülertypen unsrer Zeit

I. — Der zufällige Student.

Unter den zweihundertsechshundsechzig Septimanern, die im Herbst 1934 im Schatten der still-ernsten Kastanienbäume lärmten, fiel Paul am meisten auf, weil er sich gemächlich und bedachtsam unter den andern bewegte.

Es gab Gründe für dieses Benehmen, wenn sie auch nicht alle zu Tage lagen: wer im 16. Lebensjahre mit vollentwickeltem Körper auf Septima sitzt, der muß nach diskreten Regeln

spielen, wenn er unbehelligt ins Gesetz einer tausendköpfigen Gemeinschaft wachsen möchte.

Pauls Auge blickte zielsicher; der ganze Mensch war schon Wille. Oft stand er in einem der überfüllten Höfe an einer geschützten Stelle und musterte mit gespannten Sinnen das vorbeiströmende Volk, die feingepflegten Köpfe der Städter, alles Studentlein, die sich von der ersten Stunde an hier so frei und flink bewegten wie der Fisch im Wasser.

Auf das Aufsatzthema: „Ich möchte werden!“ hatte Paul bestimmt geantwortet: „Schriftsteller möchte ich werden!“ und dann auf vier Seiten die Motive auseinandergesetzt, die ihn zu diesem für ihn ausschließlich sozialen Beruf hindrängten.

Tatsächlich schrieb er lauter Aufsätze, die weit über den gewöhnlichen Schülerprodukten standen; nur etwas schwärmerischer Schwulst da und dort verriet den jugendlichen Schreiber. Es war ihm eine wahre Lust, über dasselbe Thema zwei oder drei verschiedene Aufsätze abzugeben. Aber in der freien Aussprache hielt er sich etwas zurück, weil ein leichter Sprachfehler ihn hemmte und ihn dazu trieb, sich fortwährend selbst zu beobachten. Viele seiner Mitschüler und auch die Lehrer waren deshalb etwas verblüfft, als Paul Weihnachten auf dem ersten Platz saß. Er gehörte nicht unter die vordringlichen Vielwisser, die oft eine ganze Klasse unter ihren prahlerischen Bann setzen, und jede unvollständige Antwort der weniger Begabten mit einem verächtlichen Lächeln erledigen, bis niemand es mehr wagt, sich in ihrer Gegenwart noch zu äußern. Nein, Paul freute sich und schien, wenn der Lehrer aus einem unbeholfenen Schüler eine richtige Antwort hervorlockte, an der pädagogischen Kunst selbst interessiert. Er lag aber allzeit auf der Hut, natürlich und bescheiden eine treffende Antwort zu geben, welche die anderen nicht finden konnten. Ohne sich aufzudrängen, ließ er sich bisweilen dazu bewegen, in der Klasse eines der vielen Bücher zu erzählen, die er gelesen hatte; aber nie ließ ihn dabei eine prüfende Scheu, weil er auf seine unsichere Zunge achten mußte und zugleich abzutasten schien, wieviel die Seele seiner Mitschüler vertragen. Was sie hätte verletzen können, besprach er nach der Stunde mit dem Lehrer. Als Karl Busse zum Vortrag in Luxemburg weilte, überraschte Paul am Pulte mit der Frage: „Darf ich ‚Bauernadel‘ schon lesen?“ — Ein andermal übergab er den Entwurf zu einer Novelle und gestand zugleich, daß er weitere Geschichten an einen Redakteur eingesandt habe. Wie nun der Lehrer das Gesicht bedenklich faltete, und zur Vorsicht raten wollte, meinte Paul bloß:

„Hier und da spüre ich so den Drang, etwas zu tun, dann schreibe ich schließlich wahllos die Seiten voll.“ —

Nach den Ferien war sein Interesse für alles Geistige und Schöne nur gewachsen. Eben war er dran, eine literarische Studie von C. F. Meyer zu lesen. Was er denn alles in den Ferien gelesen habe, fragte der Lehrer. „Eigentlich nichts“, sagte Paul; ich habe beim Bauern um Tagelohn gearbeitet; die Geräte anpacken und die Tiere füttern, ist auch sehr schön; es ist so vieles hinter den Dingen und dem Leben.“

Damit aber erhöhte sich bloß die Rätselhaftigkeit, die um diesen Schüler gewoben lag. Es schien oft, daß in seinem Drang, Kultur zu besitzen, symbolhaft der Hunger einer ganzen Gesellschaftsschicht nach Sättigung verlange.

Letzthin ist Paul seinem Lehrer im Park begegnet.

Heiter stand die Herbstsonne über den Blumenbeeten und den schlanken Bäumen, die in hellem Golde prangten. Das war die Stimmung, die das Geheimnis hervorlockte. Nachdem beide zusammen 300 Schritte durch die stillen Wege gegangen waren, hatten die fast banalen Fragen des Lehrers einen so humanen Unterton angeschlagen, daß der Schüler alle Schleusen seines Gemüts zog und die Antworten fast übermäßig reich vorstürzten.

„Sehr gut! — es hat mir eigentlich von Anfang an ausgezeichnet am Gymnasium gefallen.“

„Aber du begannest doch ziemlich spät, Paul?“

„Ja, es fand sich doch gar keine Stelle nach der Oberprimärschule. Man muß doch etwas tun. Also studierte ich Latein als Zeitvertreib. Doch jetzt möchte ich dableiben: man kommt tiefer in die Dinge mit diesem Studium. Mein Vater möchte mir meine Freude nicht stören.“

„Was arbeitet eigentlich dein Vater?“ —

„Hüttenarbeiter! — Aber wir kommen durchs Leben. Meine beiden ältesten Schwestern arbeiten für die Familie. Sonst müßte ich freilich zugreifen. Aber wenn's sein kann! Das Wissen macht mich stark, einst auf andere Art etwas zu leisten für sie alle.“

II. — Faulheit oder — ?

Johann saß auf Septima im Halbdunkel. Der Saal diente früher als Holzschuppen; nun war er leidlich so weit ausgebessert, daß in ihm 53 Schüler in die Elemente der Humanitas eingeführt wurden.

Während die meisten sich wie Wiesel in diesen zu engen Räumen zu tummeln wußten, saß Johann in steifer Gleichgültigkeit und baute den außergewöhnlichen Umfang seines Körpers weiter aus. Hier im Zwielficht der Längsmauer, die nur von

einer Türe und einem Fenster (dem einzigen übrigens, das sich in diesem Saale öffnen ließ) durchbrochen war, saß Johann, sobald sich die Türe hinter dem eintretenden Lehrer geschlossen hatte, in seiner dämmerigen Festung, dem Fragespiel der Lehrer und der Spottlust der Mitschüler wenig ausgesetzt.

Einige Male traf es sich, daß Johann gut aufgelegt war, wenn gerade ein Aufsatz in der Klasse geschrieben wurde; dann zeugte die Arbeit auch so weit von einem persönlichen Erleben, daß sie deutlich über der durchschnittlichen Leistung der Klasse stand. Hausaufgaben vergaß er meistens zu machen oder besorgte sie so liederlich, daß fast nie eine genügende Nummer einen Schimmer Licht in dieses träge Leben tragen konnte; im Diktat lag das Niveau ungefähr bei Null; denn Rechtschreibung und Zeichensetzung waren für Johann zu magere und zu spitze Dinge, und er vermied es aus Instinkt, mit ihnen vertrauter zu werden. Er mied das Unangenehme bloß, er lehnte sich nicht dagegen auf, sondern er stellte einfach seine schwammige Gelassenheit so ins Leben der Klasse und ließ alles Geschehen herankommen oder vorbeilaufen wie das viele Wasser eines Flusses, das unser Auge wohl einen Augenblick fesselt, mit dem wir doch im ganzen nichts anzufangen wissen.

Wurde sein Name aufgerufen, so bequemte er sich bisweilen mit ein paar ungeschlachten Schritten bis ans Pult, drehte sein rotes, aufgedunsenes Gesicht gegen die Klasse und ließ dann seine leeren Augen, die hinter fettigen Hüllen lagen, eine gute Weile wie in stummem Vorwurf auf den andern Schülern ruhen, die in heiterer Spannung warteten. Ein oder zweimal öffnete er den Mund zu ein paar Sätzen, gab es wieder auf, drehte sich zum Lehrer und bettelte dann mit einer so nachdrücklichen Ergebung in der Haltung, wieder in die beschauliche Ruhe seines Sitzplatzes zurückkehren zu dürfen, daß niemand ihm die Bitte lange abschlagen konnte. Dieses wortlose Spiel begleitete die Klasse in den ersten Monaten mit Hallo, bis die meisten begriffen, daß das schwammige Wachsen dieses Körpers auch ein krankhaftes Wachsen sei, und daß Johann für dieses Mißgeschick nicht verlacht werden sollte.

Einmal — es war bereits im Mai, — und alles Blut floß frischer. da meldete sich Johann freiwillig, um die Lektion aufzusagen. Wir waren gerade bei dem Gedicht, in dem Gustav Falke einen tapferen Schneider zeigt, der von Heldentum und Größe träumt und darüber den Frack verschneidet. Das war die einzige spontane Leistung, die Johann in diesem Schuljahre vollbracht. Johann hat alle Worte über sich ergehen lassen, die ihn bessern wollten, alle Strafen, die dasselbe erstrebten, ge-

schrieben oder abgesehen. Als es schon dem Jahresende zuing, war von der Seite seine Schülerehre ohne Makel geblieben; auch an seinem Lebensstil hatte sich nichts geändert. An einem heißen Sommertage — die Glut lag bleischwer in den Vorstädten — ist er dort seinem Lehrer begegnet. Das konnte er erst nicht fassen, — und als er dann nach der Mütze griff, war der, den er hätte grüßen wollen, bereits 4 Schritte an ihm vorbei.

Für Johann ging das Leben überhaupt ein ungewöhnliches Tempo, und er schien darüber nachzusinnen, weshalb eigentlich die Menschen eine so übermäßige Betriebsamkeit entfalten.

Als bereits die Spatzen des ganzen Viertels es von den Dächern riefen, daß einige Schüler «ekartiert» seien und schon Namen genannt würden, konnte Johann nicht recht verstehen, was eigentlich gemeint sei. Auch nachdem am grünen Tisch das Urteil gefällt worden, saß Johann während der 2 letzten Schultage im Klassensaale, als gelte es, noch jeden Augenblick auszukosten. Als einer der letzten verließ er den Hof, drehte sich unter der Uhr nochmals um und warf einen umständlichen Blick über die Längswand, an der er gesessen. —

III. — Noch ein Jahr Student.

Ein Kollege hat mir folgendes aus seiner Erfahrung erzählt, damit es aufgeschrieben werde.

Einmal auf Sexta saß vor mir im Lateinunterricht ein pechschwarzer Schelm, der da und dort seine Bemerkungen wie Quecksilberspritzer in das Fluidum der Stunde warf. Auch schwere Strafen, die Theodor zu mehr Disziplin bringen wollten, nahm er mit heiterer Miene hin, als wolle er sagen, daß es noch viel schwerere Dinge im Leben gebe, vergaß aber meistens, sie schon für den nächsten Tag zu schreiben oder gab vor, daß die Umstände zu Hause so lägen, daß er seine Strafe unmöglich hätte schreiben können — „erst für übermorgen, dann aber bestimmt!“ —

Theodors Leistungen gerieten sehr ungleich: oft lag die Nummer nahe bei Null, schnellte aber dann ein nächstes Mal meist zu einer Zwei hinauf. Da zudem sein Benehmen leichtsinnig bis burschikos war und er nicht immer die Grenze zwischen Ausgelassenheit und Frechheit wahrnahm, lag es nahe, einen Teil dieses Leichtsinnes mit Faulheit gleichzusetzen und darin die Ursache der Fehlleistungen zu sehen. Aber dann schien es wieder, daß eine so einfache Annahme allzuweit von der Wirklichkeit entfernt stehe. War dieses heitere Auftreten, das soviel Gleichgültigkeit vortäuschte, nicht die Maske von etwas anderm, hier in der Klasse nicht Greifbarem; von einem durch-

Rund der verbleibenden Bäume schwingt die tausendfältige Arbeit des Geistes in den Äther, gehütet und still! Welche Poesie schon im rein Äußerlichen! Und verknüpfe ich erst mit der Gegenwart die Vergangenheit und eröffne Ausblicke auf die Zukunft, um wie viel wird sich da nicht der Horizont erweitern!

Doch zur Sache! Das neue Gebäude muß eingeweiht werden; es muß eine Festfeier stattfinden; Reden müssen geschwungen, Gedichte gesprochen werden!

Für das Deutsche trifft es sich, daß ein Dichter unter den Professoren ist, ein wirklicher, der nicht Reime macht; aber für das Französische fehlt er. Und nun tritt sein Lehrer an ihn heran:

„Du mußt das französische Gedicht machen!“

„Ich?“ fragt er ganz entsetzt, doch schon gleitet eine selige Verwirrung in ihn hinein: die ersten Strahlen des Ruhmes, die sein Herz treffen....

„Ja!“

„Aber ich fürchte, ich bringe es nicht zuwege!“

„Du bringst es zuwege!“

— Wer ist dieser: „du“?

Nun, ein Primaner von 1946. Er sitzt einstweilen auf irgend einer Schulbank in der „kleinen Schule“ sein Höschen abzureiben. Dann und wann geht es seltsam warm in ihm auf, wenn er eine Blume im Grün sieht; oder ein weißes Wölkchen, das einsam durch den Himmel segelt; oder ein Sonnenlichtstäbchen, in dem goldig der Staub tanzt...

Aber 1946 wird er Primaner sein und er wird viel schöne Gedichte gelesen und auswendig gelernt haben. Nur einiges will ich nennen: Musset hat ihn zum Weinen gebracht, Lamartine zum Träumen, und Hugo...! Ach ja, bei dem läuten ja immer alle Glocken zuhauf!

Und unser Primaner liebt den Klang so sehr; er ist ganz in den sonoren Hugo vernarrt!

Suchen wir sein Bild zu umreißen! Er wird vom Lande sein; vom Lande hat er jene kostbaren Eigenschaften mitgebracht, die dort noch wild wachsen: Zähigkeit und Fleiß! Und er hat den festen Willen, es zu etwas zu bringen.

Er führt eine gute Feder; seine Arbeiten werden zumeist vorgelesen als Muster. Das ist wohl eine Ehre, aber das alles bleibt unter Kameraden, und die Ehrung verliert durch die Wiederholung ihren Wert.

Aber diese Auszeichnung! Es werden hunderte um sein Können wissen, tausende!

Und dann wird er sein Gedicht lesen!

„Meistens bin ich um 11 Uhr frei, dann esse ich, und hernach trage ich die Zeitungen aus. Habe ich Schule bis 12 Uhr, so besorge ich zuerst die Zeitungen, und hernach esse ich schnell.“

„Bist du denn der einzige in der Familie, der verdient?“

„Nein, ich habe eine Schwester, die verdient fast 20 Franken pro Tag, und so können wir leben.“

„Bleibt dir denn jetzt Zeit genug zum Studium?“

„Nicht immer; ich helfe der Mutter im Haushalt, und ich möchte auch Geige lernen. Nächstes Jahr studiere ich so wie so nicht mehr; dann werde ich arbeiten, und es wird besser gehen. Noch dieses Jahr möchte ich beendigen.“ —

Theodor hatte diese Sätze ruhig vor sich hingesprochen. Es war nicht die leiseste Klage herauszuhören, eher eine Art stolz, daß er bereits arbeitete, verdiente, was der Mutter erlaubte, zu genesen.

Während wir so zusammen weiterschritten, stockte die Unterredung ganz; ich wollte etwas sagen vom Weiterstudieren, von Vinzenzkonferenzen, die im Notfalle helfen. Aber es kam keine Silbe über die Zunge; ich fürchtete, mit meinem Antrag seinen Bubenstolz zu verletzen, oder — wenn er mir in seiner Schlichtheit etwa antworten müßte: „Wir haben bereits fremde Hilfe annehmen müssen!“ Vielleicht wollte er bloß ins Leben treten, um mit eigenen Kräften die Seinigen gegen das Schicksal zu schützen!

Ich prüfte noch immer meine Gedanken, als wir bereits durch das große Tor in den Schulhof traten. Theodor zog die Mütze und war im Nu unter den vielen Schülern verschwunden.

IV. — Der Student vom Lande sucht seinen Weg.

Franz stammte aus der Gegend, wo Ösling und Gutland zusammenstoßen und jedes darum ringt, das eigene Gepräge der Landschaft zu bewahren. Dort ist ein zäher Menschenschlag zu Hause, der die Tage mit einer emsigen Arbeit ausfüllt.

Von dieser betriebsamen Tüchtigkeit hatte auch Franz einen starken Schuß im Blut. Er saß in derselben dämmerigen Septima wie der gelangweilte Johann, nur an der entgegengesetzten Längswand, genau im Lichtfluß eines Fensters; das war der Unterschied; denn Franz wollte im Licht sitzen, weil es sich so besser studiert. Die vielen feingepflegten Stadtkinder, die um ihn herum saßen, waren mit den verschiedenartigsten Anlagen ausgestattet, so daß man annehmen konnte, daß wenigstens einige von ihnen die bekannten Typen vom ewigen Studenten nachleben dürften: der faul, der unbegabt; der erfinde-

risch im Schabernack, der ein mittelmäßiger Musterschüler; und da einer von den wenigen, die sich später etwas Studentenromantik leisten können, weil sie über das nötige Bargeld verfügen; da das Gros der Brauchbaren und endlich noch zwei Glanznummern, gegen die Franz jetzt noch nicht aufkam, weil sie ein überaus reiches Kulturerbe mitbrachte, das sie über das gewöhnliche Können dieses Alters weit hinaushob.

Franz sah, daß seine Kleider aus roherem Stoff geschnitten, daß diese höflichen Städter sich Mühe gaben, ein Lächeln zu verdecken, wenn er mit seinen genagelten Schuhen polternd die Estrade erstieg. Aber das war ja nur äußerlich; im Geistigen wollte er schon mit ihnen um den Platz ringen, — nach und nach erst freilich; denn sie waren ihm zu weit voraus.

Mit peinlicher Genauigkeit schrieb er alle Bemerkungen auf, die der Lehrer zu den Texten gab; nach sechs Wochen setzte er im Aufsatz alle Zeichen richtig, gebrauchte er die Ausdrücke, die in den Lesestücken und in den Arbeiten der anderen als ausgezeichnet hervorgehoben worden waren, mit Geschick und Geschmack; kurz, bald war er an Fleiß, Ausdauer und Gehorsam so meisterhaft, daß darin niemand ihn hätte übertreffen können.

Hinter so vielen ausgezeichneten Eigenschaften verbarg Franz nur mühsam einen groben Ehrgeiz. Einmal geschah es, daß er unvorbereitet an der Tafel stand. Krebsrot flammte sein Gesicht, als er eine Entschuldigung stammelte, die so sehr einer plumpen Lüge glich, daß eine helle Lachsalve in der Klasse hochging und ihm den Rest des Satzes wieder in die Kehle zurückstopfte. Franz verließ das Pult wie ein völlig Geschlagener, kroch in seine Bank und sah diese sowie die beiden folgenden Stunden der Woche starr und niedergedrückt vor sich hin. Er gierte nun nach einem auffälligen Erfolg; deshalb schmuggelte er eine Seite aus einem Buch in den nächsten Aufsatz und wollte so lange den Autor nicht nennen, bis er nicht mehr ausweichen konnte. Doch als er merkte, wie schwer eigentlich solches Tun für die moralische Bewertung ins Gewicht fiel und daß solche Dinge auch tatsächlich den Menschen im Innern erniedrigten, unterließ er nicht nur diese Praktiken, sondern besserte sich aus dem Innersten heraus, mit demselben Ernst und derselben Gewissenhaftigkeit, mit der er alles unternahm. Denn er besaß eine zähe Kraft und den festen Willen, alles richtig und musterhaft zu bestehen, oder er wollte zur Scholle zurück, um dort ein zwar enges, doch bedeutsames Dasein zu leben.

Bald begriff er auch, daß an der Schule mehr als sonstwo im Leben ein zweites Ziel im Auge gehalten wurde, weil es wohl das erste war; daß hinter all diesen Fächern und Nummern doch der Mensch stand. Dessen Urbild galt es heraufzuholen aus allen Unzulänglichkeiten und Nebensächlichem. Zu studieren, um mehr Mensch zu werden; sein Brot verdienen, um mehr Mensch werden zu können!

Er faßte es nicht in diese Begriffe, aber was viel mehr war, er begann darnach zu leben. Er hatte einen Weg gefunden, den er nie mehr verlassen wollte.

Emil Schaus.

Austernspende

Der Gang durch den scharfen Märzwind nach einer die Lungen ausweitenden Cäsarstunde mußte mich besonders hungrig gemacht haben, denn wie wäre ich sonst der Versuchung erlegen, in dieses hochfeine Gasthaus zu treten, das wegen seiner auserlesenen Küche jene besseren Bürger zu seinen Kunden zählte, die sich für Kenner hielten und nicht zu den Festbesoldeten gehörten? Nun, von einem Male stirbt man nicht, und ich hatte ja eben auf dem Finanzamt den Monatslohn erhoben. Da wollte ich schon zwei Lire opfern, oder vielleicht drei. *Nonne meruimus hodie stipendia?*

Kaum war meine bescheidene Person im Saale sichtbar geworden, als sich schon der Besitzer — ohne Zweifel der Besitzer — von seinem Marmorsessel erhob und mir huldvollem Lächeln seine ehrerbietigste Verbeugung machte. Er war ein eleganter junger Mann mit einem Gesicht wie Milch und Blut und so wohlgenährt, daß er seinem Hause die beste Empfehlung war. Während ich ihn innerlich vor den Lestrigenen warnen zu müssen glaubte, winkte er etwas geheimnisvoll einem Kellner, der nicht weniger anmutig aussah als sein Herr, und den man an anderm Orte für einen jungen Abgeordneten gehalten hätte, oder für einen anerkannten Damenredner.

Als ich mich an einem der vornehm gedeckten Tische niedergelassen hatte, trat der Kellner auf mich zu, berührte leicht die Tischplatte mit der flachen Hand und fragte, ob ich vielleicht mit Trüffelpastete den Anfang machen wolle; man habe sie eben aus dem Eise genommen. Das war mir recht. Und was ich trinken wolle, vielleicht den köstlichen Barolo in der

Flasche? Aber mir genügte ein geringer Tischwein. — «Gut». — Nach einer Minute stand auf dem silbernen Teller vor mir ein Chianti, der nach der etwas verblaßten Aufschrift vor einem halben Menschenalter gekellert worden war. «Das ist zuviel!», bemerkte ich, «und dieser Wein ist gewiß ungewöhnlich teuer». — «Keineswegs, und der Herr braucht ja davon nur soviel zu trinken wie er will». Er schenkte mir ein, und aus dem feingeschliffenen Glase stieg ein würziger Duft.

Die Pastete war von seltener Feinheit, und auch die Suppe mit Bologneserhütchen und die geröstete Wachtel in dem Kranz von Steinpilzen boten nur den einen Nachteil, daß ihretwegen der Wein in der bauchigen Flasche immer tiefer stand, und ein gewisser Nebel in meinem Hirn sich zu verdichten schien.

«Nun dürfte es wohl genügen», meinte ich zu dem Kellner, als er wieder eine silberne Platte vor mich hingestellt hatte, wo auf zartem Tellertuch sechs prangende Austern in ihrer weiten Perlmutterchale schwammen, milchzart und von ungewohnter Größe und Reinheit. «Die habe ich doch nicht bestellt», sagte ich mit sicher berechtigtem Ärger.

«Sehr richtig», entgegnete eilfertig der Kellner mit der Grazie eines Edelmannes, «aber, wissen Sie» — und hier senkte er die Stimme — «diese Austern kommen nicht auf die Rechnung. Heute» — und die Stimme wurde noch leiser — «heute ist Sankt Damian».

«Das mag stimmen, aber ich habe nie gehört, daß die Austern einen heiligen Schutzpatron hätten, dazu noch einen Heiligen dieses Namens». «Die Austern nicht, geehrter Herr. Aber der Sohn des Inhabers dieses Gasthofes heißt Damian; dies ist somit sein Namenstag und es ist Brauch, bei dieser Gelegenheit den Kunden irgend einen Leckerbissen anzubieten, wenn sie uns an diesem Familienfeste die Ehre schenken».

Ich hätte nun ja die Wahrheit dieser Behauptung anzweifeln können, aber da sah dieser herrliche Jüngling, der auf den Namen Damiano hörte, mit vollem Lächeln zu mir her, als ob er sagen wollte: «Glauben Sie's nur, der Kellner sagt die Wahrheit. Sie dürfen ruhig essen, ohne befürchten zu müssen, dem Hause gegenüber eine Schuld oder eine Verpflichtung einzugehen».

Von den Austern war die eine köstlicher als die andere. Das nun aufgetischte Obst zurückzuweisen, wäre zum mindesten unschicklich gewesen. Doch in all dem Glücksgefühl durchbohrte mich der herbe Gedanke, daß wohl der Tagesverdienst, den mir meine Professorenkunst verschaffte, nicht genügen würde, um eine so ausgiebige Schwelgerei zu bezahlen. Die Un-

sicherheit durfte mir nicht länger den Frieden der Verdauung stören, und so rief ich den Kellner herbei. Er zog sein schwarzledernes Notizbuch unter dem Rockkragen hervor und schwang einen furchteinjagenden Bleistift, während meine eben erst vom Finanzamt geholten neuen Scheine die Farbe wechselten. «Das werden wir bald haben Signore: ein Mittagessen zum festen Preise von zwei, fünfzig, der Wein» — kaum daß sein Blick die Flasche streifte — «eine halbe Lira, macht im ganzen drei Lire».

Ich atmete wieder auf und bemerkte, daß man wohl nicht vernünftiger fordern könne». Geschäftsgrundsatz», sagte mit schlichter Bescheidenheit der wackere Kellner, und schon flüsterte er mir ins Ohr, er habe auch geschmuggelte Havannas, deren Güte nicht zu überbieten sei. — «Es wäre ungesetzlich», sagte ich. «Oh, da können Sie ruhig sein. Der Herr Generalstaatsanwalt raucht keine anderen und er hat sich schon einen hübschen Vorrat zugelegt». — «Wenn's an dem ist: regis ad exemplum totus componitur orbis». Der unvergeßliche Kellner steckte die Havanna für mich in Brand; ihr bläulicher Rauch vermischte sich mit dem Nebel des Weines und ich versank in einem unbeschränktem Wohlgefühl. «Die Welt ist schön, und heilig ist die Zukunft», sagte ich mit dem großen Dichter. Als ich wieder die Augen aufschlug, gewahrte ich den jugendlichen Damian, der sich ein wenig schüchtern vor mich hingezetzt hatte. Ich sah das Lächeln der Zufriedenheit und der Zuneigung auf dem blühenden Gesichte, aber dann hörte ich jene bitteren Worte, die mir jäh in die Verdauung hineinfuhren: «Herr Professor, ich sehe, daß Sie mich nicht wiederkennen, aber ich kenne Sie sehr gut». Weh mir, seufzte ich in meinem Herzen, die Wonne des Inkognitos ist allzuschnell zerstoßen. — «Wirklich nicht, nein, ich habe nicht die Ehre», stammelte ich.

Er lächelte noch immer. «Ich bin vor zehn Jahren Ihr Schüler gewesen.» Als zartbesaiteter Mensch fühlte ich die Scham mir auf der Seele brennen, daß ich von einem meiner Schüler bei dem Laster der Genußsucht ertappt worden war; aber ich dankte erfreut dafür, daß er mir die Erinnerung aufgefrischt habe, doch wenn man so viele Schüler in Händen hatte, dann hält es schwer, sich an alle zu erinnern. Er ließ nicht locker: «Meiner müssen Sie sich aber wohl sehr gut erinnern. Herr Professor», sagte er mit unbeschreiblichem Lächeln. «Auf Ehre!» und ich legte die Hand aufs Herz.

«Ich heiße Damiano Saltori. Der Name müßte Ihnen doch etwas sagen!» Eine Weile zögerte er, dann sprach er diese schrecklichen Worte: «Sie haben mich doch auf Quarta unbarmherzig durchs Examen geworfen». Ich weiß nicht, was ich ge-

antwortet habe, aber in der Verwirrung muß ich etwas hervorstottert haben des Inhalts, daß mir das doch wirklich leid tue, aufrichtig leid tue.

«Aber ich verdanke Ihnen das Leben, Herr Professor, «so rief nun zu meinem größten Erstaunen der Jüngling auf dem Gipfel der Begeisterung». Ich verdanke Ihnen mein gegenwärtiges Wohlergehen. Wie oft schon wollte ich Sie auf der Straße anhalten, um Ihnen meine Dankbarkeit zu bezeugen, aber dann fehlte mir wieder der Mut. Doch jetzt, wo Sie in mein Geschäft hereingekommen sind, da habe ich mir die Freiheit genommen».

«Ich verstehe nicht», antwortete ich verstört. «Soviel ist doch zweifellos klar. Sie müssen sich der Worte erinnern, die Sie mir sagten: Du bist ein wackerer Junge, aber um klassische Studien zu machen, braucht man etwas mehr als Talent, ein Talent, das du nicht einmal hast; dazu gehört noch die Kunst; und davon kann ich bei dir keine Spur entdecken. Du bist eine Auster. Sehen Sie, Ich erinnere mich doch». Der Gedanke an die verzehrten erlesenen Austern ließ mich erröten; mir war, als lägen sie mir noch mit ihren Schalen lebendig im Magen.

«Verzeihen Sie», sagte ich in höchster Verlegenheit. «Sie sprachen nur eine unantastbare Wahrheit aus», fuhr der treffliche Damian fort. «Es waren nur meine Eltern, die jene Wahrheit nicht verstehen wollten. Ich sollte um jeden Preis Advokat werden, den Namen der Familie durch einen Dokortitel veredeln. Die Professoren kamen zu unzähligen Privatstunden ins Haus, aber dieses Latein wollte mir nicht in den Kopf, und bei den italienischen Aufsätzen trat mir der kalte Schweiß auf die Stirne. Sie aber haben mich durchgeschmissen» — das war sein Wort — «und Sie haben wohl daran getan».

«Ich kann mich nicht erinnern».

«Erinnern Sie sich nicht an eine Szene, die sich zwischen meinem Vater und Ihnen abspielte? An einen Abgeordneten, der damals bei uns verkehrte, und der auf dem Rektorat meine Prüfungen anforderte, um sie ins Ministerium zu tragen? Und an die Drohung mit einer Maßregelung?» Nun erinnerte ich mich wahrhaftig. Es war der ehrenwerte... Aber es ist besser, den Namen nicht zu verraten.

«Sie aber blieben hart», sprach der sympathische Damian weiter. «Zwei Vierer wollte man beim Kragen nehmen, um daraus zwei Dreier zu machen, aber Sie blieben fest. Auch der Rektor wollte den zwei Vierern den Hals verrenken, aber Sie blieben fest. Und mein Vater — ich muß immer lachen, wenn ich daran denke — mein Vater sagte, er selbst gewähre seinen Schuldnern Hunderte an Rabatt, während Sie für einen Punkt...»

«Was wollen Sie haben, Signore?»

«Aber Sie haben doch vortrefflich gehandelt. Auch meine Eltern haben es später begriffen. Sie schickten mich, wie ich es gewünscht hatte, in die Schweiz, wo ich Sprachen und Handel erlernte. Darnach wollte ich Vaters Geschäft vergrößern, während er sich zur Ruhe setzen könnte. Heute bin ich dabei überglücklich. Dieser Cornelius Nepos wollte mir nicht in den Kopf».

«Sie haben vollkommen recht».

Er half mir eigenhändig in meinen Überzieher, reichte mir Hut und Stock und bat mich, ihn noch oft in seinem Geschäft zu beehren. «Sankt Damianstag werde ich nie vergessen», sagte ich.

«Ganz Ihre Freundlichkeit, Herr Professor!» Und er öffnete mir selber die Glastüre, während ich mit der prächtigen Havanna zwischen den Lippen auf die Straße trat, gleich einem Bankbesitzer oder einem adligen Herrn, der gewiß nicht nachrechnet, wieviel er für sein Mittagessen auslegen darf.

(A. Panzini, Deutsch von J. F.)



IV.

Chronique de l'Association

Pendant l'année 1936-1937 le Comité était composé de MM.

Pierre FRIEDEN, président,

Léon THYES, secrétaire,

élus tous les deux par l'assemblée générale de 1936 en application d'un changement de statuts voté par l'assemblée générale de 1935; ainsi que de

M^{lle} *Marie METZLER*, déléguée du Lycée de jeunes filles d'Esch-s.-A.;

M. Eugène SCHLIM, trésorier, délégué du gymnase de Diekirch;

M. Jos. THOMÉ, délégué du gymnase d'Echternach;

M. René SCHAAF, délégué du gymnase de Luxembourg;

M. Pierre SOLD, délégué de l'Ecole Industrielle et Commerciale de Luxembourg;

M. Robert PETIT, délégué de l'Ecole Industrielle et Commerciale d'Esch-s.-Alzette;

M. Camille IRRTHUM, délégué du Lycée de jeunes filles de Luxbg.

Au cours de l'année *M. Pierre Sold*, démissionnaire, fut remplacé par *M. Eugène Beck*.

* * *

Emu des suites qui furent données à plusieurs reprises à des plaintes émanant d'élèves ou de parents d'élèves, le Comité a prié le Gouvernement d'appliquer à l'avenir une procédure s'inspirant notamment des principes suivants:

1^o Un professeur ne saurait être invité à se justifier par un rapport détaillé que s'il est mis en présence d'une plainte précise.

2^o Au cours d'une instruction ordonnée contre un professeur il ne saurait être fait état de plaintes antérieures, dont l'inanité a été démontrée et qui ont été définitivement classées.

Nécrologie

Au cours de l'année l'Association a eu à déplorer la disparition de *M. Denis PLETSCHETTE*, directeur honoraire du gymnase de Diekirch. Les membres de l'Association présentent à la famille du défunt leurs condoléances émues.

Groupement de travail des professeurs d'anglais

Le groupement de travail des professeurs d'anglais a organisé, sous l'égide et avec le bienveillant appui du Département de l'Instruction Publique, un cours de diction et d'élocution anglaise à l'usage des titulaires d'anglais de l'enseignement moyen.

Ce cours, comportant également une série d'exposés sur les institutions anglaises et la vie anglaise d'aujourd'hui, a été donné par Mr Ogden Smith, diplômé de l'université d'Oxford et annonciateur de Radio-Luxembourg. Il a eu lieu les 14, 21 et 28 janvier et les 4 et 11 février dans la salle des conférences du Lycée de Jeunes Filles, gracieusement mise à la disposition du Groupement par M. le directeur Oster.

Congrès International des Professeurs de Langues Vivantes

A l'occasion de l'Exposition Universelle, l'Association française des Professeurs de Langues Vivantes organisera un congrès international qui aura lieu à Paris du 16 au 19 juillet 1937.

Les dispositions suivantes sont prévues pour l'organisation des travaux du congrès.

A) Séances d'information pédagogique (conférences — démonstrations — expositions).

B) Séances consacrées à la discussion des rapports:

I) L'enseignement élémentaire et moyen des langues vivantes.

II) Acquisition du vocabulaire et de la grammaire.

III) Orientation spéciale aux différents enseignements:

a) Enseignement secondaire et primaire supérieur.

b) Cours complémentaire et post-scolaire.

c) Enseignement commercial.

d) Enseignement technique.

e) Tourisme.

IV) Organisation pratique de cet enseignement:

a) Horaires.

b) Nombre d'élèves, géminations.

c) Manuels scolaires.

d) Matériel, laboratoire, auxiliaires (phonographes, correspondance...)

e) Radiophonie scolaire.

C) Quelques séances plénières.

Les congressistes bénéficieront d'avantages importants, sur présentation de leurs cartes, dès leur départ. — Le prix de la carte a été fixé à 50 francs fr. pour tous les congressistes internationaux.

Le groupement de travail des professeurs d'anglais (président: M. Tockert, Lycée, Luxembourg; secrétaire: M. Schaaf, Athénée, Luxembourg) se tient à la disposition des titulaires des cours de langues vivantes pour fournir des renseignements plus détaillées. Les titulaires des cours d'allemand et de français pourront se joindre à la délégation du Groupement de travail.

Denis Pletschette † 1864-1936

Quand un de nos anciens maîtres s'en va, nous sentons se détacher de nous toute une part de nous-mêmes. Des souvenirs sont mis en liberté en lesquels nous retrouvons brusquement ce parfum trouble et inquiétant, un parfum de fermentation, que nous n'avions plus respiré depuis longtemps et qui fut celui de notre jeunesse.

Nos professeurs tiennent dans notre vie une place bien plus considérable que nous nous plaçons à le croire. Ils ont été ceux qui furent mêlés le plus étroitement à cette période de notre adolescence où notre physionomie incertaine recevait facilement des empreintes. Que nous les ayons aimés ou détestés, ils n'en ont pas moins contribué à former notre moi. Et peut-être la haine ou la crainte nous ont-elles plus fortement liés à eux que les sentiments d'affection qui, moins violents, déterminent des réactions moins profondes.

Dans une vie de professeur, l'événement extérieur est rare et réglé d'avance. Né à Neunhausen, le 16 février 1864, Pletschette a fait de brillantes études à Luxembourg, à Lille, Berlin, Paris et Giessen. Il a passé ses examens avec distinction. Sauf une année de stage à Echternach et deux années de répétitorat à Luxembourg, il a accompli toute sa carrière au gymnase de Diekirch où il a enseigné pendant plus de quarante ans le latin, qu'il a dirigé pendant quatorze ans et qu'il a fini par considérer un peu comme sa chose à lui.

Je le revois, dans la cour du gymnase de Diekirch, débouchant de la porte qui donne accès à la loge du concierge, juste à côté de la pompe où nous nous abreuvions en été et où, au printemps, nous calmions nos saignée de nez. Il portait un pantalon rayé et un veston noir remplacé, pendant la saison chaude, par un veston d'alpaga. A la rencontre des surveillants qui déambulaient dans cette partie de la cour suivant un rite invariable, qui était dans les traditions de l'école, il saluait cérémonieu-

sement. Il tenait beaucoup à la politesse et la pratiquait avec une légère exagération où il faisait entrer sans doute des visées pédagogiques. Parfois il appelait à lui un des surveillants pour donner des ordres ou faire une communication touchant le service. Il s'exprimait sur un ton courtois mais qui ne souffrait pas de réplique. A travers les lunettes d'or, ses yeux vous observaient avec une légère méfiance, épiant vos réactions. Il ne s'attardait d'ailleurs pas dans la cour, mais finissait par disparaître par la grande porte du coin qui conduisait à la salle des conférences. Les élèves qui par paquets étaient engouffrés dans la porte se rangeaient avec précipitation et leurs rires et leurs gestes désordonnés se figeaient dans le respect. Cette haute figure, réservée et fière, entourée d'un renoin de sévérité qui les rendait vaguement inquiets, leur imposait.

Pletschette avait le souci de la dignité. Il avait soin de marquer nettement les distances et ne consentait jamais à les abolir. Au fond de son caractère, il y avait de la générosité. Il pardonnait facilement à l'aveu et ne refusait jamais rien qu'on lui demandât. Mais il lui manquait de savoir prendre les devants et il n'hésitait jamais à sacrifier à ce qu'il considérait comme son devoir toutes considérations de personnes et d'intérêts.

Pletschette était un éducateur sévère. Il l'était par disposition naturelle autant que par conviction. Le laisser-aller républicain à sa nature. En voyant tant de jeunes gens gaspiller leurs forces, il a dû être navré et se dire qu'une seule chose est nécessaire à la jeunesse: la discipline. Tout le reste lui sera donné par surcroît. Jean-Jacques Rousseau était la bête noire pour Pletschette. Il exécroit la pédagogie moderne qui, sous l'impulsion de Rousseau, a brisé avec la bonne vieille tradition et prétend laisser pousser librement l'enfant en ayant garde de gêner son développement naturel. Pletschette ne croyait pas que l'éducation pût se passer de contrainte. Il disait que la nature ne produisait jamais rien de bon quand elle était abandonnée à elle-même. Il fallait lui faire violence pour obetnir des récoltes. Une éducation sans contrainte ne pouvait avoir d'autre résultat que de laisser la jeunesse désemparée en face de ses instincts.

Il est possible que Pletschette ait exagéré l'importance de la discipline dans l'éducation comme il a exagéré le rôle de la méthode dans l'enseignement. L'éducateur qui est continuellement en contact avec de jeunes êtres mous, s'il prend ses devoirs au sérieux, exagère facilement dans ce sens. Chez Pletschette, ce danger était aggravé parce qu'il avait de la nature humaine une vue désabusée, peut-être aussi, parce qu'il se mouvait tout le temps dans l'orbite de l'antique pensée romaine. On n'ex-

plique pas impunément pendant quarante ans les vertus de Caton et les prétentions à la vertu de l'ami de Mécène. Plus il est sincère, plus un professeur est enclin à conformer son attitude à l'enseignement qu'il distribue à ses élèves. Pour Pletschette, les classes de latin ne se réduisaient pas à des traductions de textes ni à des exercices de grammaire. Adeptes des théories du philosophe allemand Herbart, il était convaincu que l'enseignement n'a pas sa fin en lui-même, mais doit collaborer à l'éducation du caractère et à la formation morale. Les anciens Latins, si essentiellement moralistes, ne se prêtaient que trop aux applications de cette doctrine. Pénétré de l'antiquité romaine, Pletschette avait le don de la faire revivre dans ses cours. Il traitait les auteurs classiques exactement comme si c'étaient des écrivains modernes. Son commentaire était vivant avec de fortes oppositions de lumière et d'ombre, légèrement teinté de rhétorique. Car Pletschette aimait le beau-dire. En cela aussi, il était disciple des Latins. Le charme oratoire de la phrase latine s'était imposé à son esprit.

Dans son testament, Pletschette a institué une bourse d'études au profit d'un élève indigent de la section gréco-latine du gymnase de Diekirch. Ce geste n'est-il pas comme un résumé et comme un prolongement au-delà de la tombe de toute une vie passée au service de trois grandes causes qui méritent bien que l'on s'y dévoue: la jeunesse, l'antiquité latine et le gymnase de Diekirch! Une vie humaine ne peut pas plus noblement servir.

Albert Nothumb.

Bibliographie

REVUE INTERNATIONALE DE PÉDAGOGIE INTERNATIONALE ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNG INTERNATIONAL EDUCATION REVIEW

Editeurs: **Dr. Alfred Baeumler**, Professeur de Philosophie et d'Éducation Politique à l'Université de Berlin. — **Dr. Paul Monroe**, Directeur du «International Institute of Teachers College», New York. — Rédacteur en chef: **Theodor Wilhelm**, Docteur ès lettres, docteur en droit.

La Revue s'étend à tout le domaine de l'éducation et de la culture. Elle porte avant tout son attention sur les courants et les faits tou-

chant à la pédagogie et à la vie culturelle, qui constituent, dans tous les pays, le problème de l'après-guerre. En présentant les problèmes de la vie aux intelligences critiques et éclairées, elle se propose de contribuer à la compréhension des peuples entre eux.

6 fascicules par an RM. 12.—

On peut s'abonner chez tout libraire ou directement à l'administration de la revue:

WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG — BERLIN SW 68.

* * *

PUERICULTURE, par SAISSET, Ancienne élève de l'École Normale supérieure de Sèvres, Inspectrice principale de l'Enseignement professionnel de la Ville de Paris et du département de la Seine.

XII-175 pages 15,5 × 22,5, avec 74 figures (410 gr.) cartonné 15 Fr. — Prix franco, France et colonies, cart. 16,05 fr.; recom. Etranger, pays acceptant le tarif France, cart. 17,55 fr.; recom. Etranger, pays acceptant le tarif réduit, cart. 18,00 fr.; recom. Etranger, pays exigeant le tarif normal, cart. 19,50 fr.

DUNOD, Editeur — 92, rue Bonaparte — PARIS (6^e)

Chèques-Postaux Paris 75-45.

V.

Dissertations de programme et d'examen pratique

Les titres des dissertations de stage des professeurs de
l'enseignement secondaire.

Liste chronologique des dissertations pédagogiques, littéraires
et scientifiques.

1922 — 1936.

La bibliographie extrêmement utile que M. le professeur Félix Heurtz a publiée en 1922 appelle une suite. Sans varier le cadre et la méthode du premier travail, nous publions à la suite la liste chronologique des dissertations pédagogiques, littéraires et scientifiques présentées par les aspirants au professorat de 1922 à 1936, ainsi que le catalogue chronologique des dissertations de programmes de nos établissements d'enseignement secondaire de 1922 à 1936.

A. — **Dissertations pédagogiques.**

— 1921 —

La réforme du latin. — J. P. Stein.

— 1922 —

Education esthétique. — Jos. Thomé.

— 1923 —

La signification du dessin dans l'enseignement de l'histoire naturelle et de la géographie. — Henri Bertemes.

A Vocation Office in our Girls College. — Mélanie Clemen.

Das Fragen im Unterricht. — Michel Delleré.
Le cinéma scolaire. — Paul Henkes.
Der geometrische Anschauungsunterricht. — Nic. Kuffer.

— 1924 —

Förderung der Selbsttätigkeit im naturgeschichtlichen Unterricht der unteren Klassen unserer mittleren Lehranstalten.
— J. P. Assa.
La division pédagogique du Lycée de jeunes filles. — Louise Kraus.
Geistige Ermüdung und Schulhygiene. — Marie Metzler.
Die Montessori-Methode. — Léon Thyès.

— 1925 —

La plante vivante dans l'enseignement. — Eugène Beck.
L'enseignement des logarithmes. — Hippolyte Dupont.
Die Erziehung des Willens. — Nic. Gillen.
Der Geometrieunterricht auf der Quinta unsrer Gymnasien. —
A Gloden.
Les travaux pratiques de chimie dans l'enseignement moyen. —
Eug. Lahr.
L'enseignement de la philosophie au gymnase. — Charles Lang.
Anatole France et la vie scolaire. — Beby Legil.
Le latin et l'éducation esthétique. — Albert Nothumb.
Education du caractère. — Jean Palgen.
Die individuelle Behandlung der Schüler. — J. P. Schaul.

— 1926 —

Die pädagogische Wertung der Jugendliteratur. — Hélène Berg.
Die physische Erziehung in unsren Mädchenlyzeen. — Henriette
Jones-Faber.
Ueber Wert und Notwendigkeit des Geschichtsunterrichtes. —
Jos. Meyers.
Die Aneignung astronomischer Begriffe in der Schule. — Jos.
Müller.
Valeur des excursions biologiques scolaire. — Fr. Schneider.
La formation philosophique de l'esprit par le cours de physique.
— Mathias Wagner.

— 1927 —

Neuere Untersuchungen über die Frage der direkten und indirekten Methode im neuzeitlichen Unterricht. — Marie-Anne
Leidenbach.
Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht. — René Schaaf.

— 1928 —

L'évolution de l'enseignement philosophique au degré secondaire en France depuis les origines jusqu'à nos jours. — Pierre Biermann.

La méthode Decroly. — Am. Bodé.

Die geographische Methode Brunhes' und ihre Anwendung im mittleren Unterricht. — M^{me} Goergen-Jacoby.

Introduction d'un cours de trigonométrie en III^e gymnasiale. — Camille Irrthum.

Montaigne et l'éducation. — Nic. Schaeffer.

La réalisation pratique du cinéma d'enseignement au gymnase de Luxembourg. — Antoine Wiltgen.

Schule und Gedächtnispflege. — Robert Ziger.

— 1929 —

Die Verwertung der Sprachwissenschaft im Lateinunterricht, mit besonderer Berücksichtigung der unteren Klassen. — Alphonse Krier.

Der Unterricht in den belgischen Athenäen. — Ernest Ludovicy.

— 1930 —

Konversation und Anschauungsunterricht im Französischen auf der Unterstufe. — M^{me} Goldmann-Weydert.

L'enseignement secondaire des jeunes filles en France. — Hélène Palgen.

Les représentations graphiques en III^e. — Mathias Peffer.

Der Rundfunk in der Schule. — Pierre Stiefer.

— 1931 —

Autour d'une proposition de loi «portant création d'un fonds des mieux doués». — Emile Schaus.

Die geometrische Konstruktionsaufgabe auf Quarta. — Paul Schleimer.

L'appareil de projection au service de l'école. — Léon Wolter.

— 1932 —

La notion de fonction dans l'Enseignement des Mathématiques et de la Physique. — J. Bisdorff.

Ueber Leistungsbewertung in der Schule mit besonderer Berücksichtigung unsrer mittleren Lehranstalten. — Emil Wengler.

Der Privatunterricht. — Nic. Winter.

Strafe und Belohnung oder Erkenntnisse, die ich selbst gewann. — Pierre Winter.

- Die Stellung der humanistischen Idee im Leben und in der Schule von heute. — Alphonse Arend.
- Die Hilfsmittel im geographischen Unterricht. — M^{me} Capus-Robert.
- Psychologie et pédagogie de l'adolescence féminine; d'après «l'Âme de l'Adolescente». (P. Mendousse.) — Louise Kieffer.
- Les services que la lecture systématique d'un bon journal anglais peut rendre dans le cours d'Anglais. — Arny Nimax.
- Der Grenzbegriff und seine Behandlung im mathematischen Unterricht. — Henri Thill.
- Le calcul des prix de revient et étude des frais dans l'économie industrielle. — Jos. Trossen.

- Wie trägt der Geschichtsunterricht zur intellektuellen Bildung der Schüler bei? — Jos. Goedert.
- Die Einführung eines neuen Handbuches des Lateinunterrichtes an den Gymnasien des Luxemburger Landes. — Georges Kremer.
- La formation sociale par le cours d'histoire. — Marie Meyers.
- Sur la solution graphique des systèmes d'équations à deux inconnues. — Jean Muller.

- Das naturwissenschaftliche Museum, mit besonderer Berücksichtigung der Organisation und Auswertung der naturwissenschaftlichen Abteilung des Nationalmuseums in Luxemburg. — Marcel Heurtz.
- Le but de la rédaction allemande dans les classes supérieures. — Stéphanie Klaess.
- Die direkte und die indirekte Methode und die Anwendung derselben im Unterricht des Französischen auf der VII. Klasse des Mädchenlyzeums. — Marie Maroldt.
- Die griechische Lektüre in den Gymnasien Luxemburgs. Vorschläge zur Neugestaltung des Programms. — Edouard Probst.
- Wie erwecke ich Interesse an der Mathematik? — Alph. Schmit.
- Réflexions pédagogiques sur la gaminerie de nos élèves. — Jules Simon.
- Développement d'une partie du nouveau cours de chimie projeté pour la section professionnelle de la classe de III^{me}. — Anne Wallenborn.

- En lisant les «Propos sur l'Education»: Alain et le Problème des Humanités. — Ern. Bisdorff.
Allgemeines zur Jugendschriftenfrage. — Marie Bisdorff.
Rechnen mit Vorteilen. — Théoph. Blaise.
Um ein neues Ausleseverfahren in Deutschland: W. Hartnacke: «Geist und Torheit auf Primanerbänken.» — Léonie Kayser.
Quelques remarques sur une réussite américaine dans le domaine de la pédagogie (Le système Winnetka.) - Arn. Keiffer.
Nationalgeschichte im mittleren und höheren Unterricht. — Henri Koch.
La résolution des problèmes d'arithmétique et d'algèbre par la Méthode des Graphiques. — M. Lahr.
Musik und Gesang in Erziehung und Unterricht, mit besonderer Berücksichtigung der Verhältnisse an den Mädchenlyzeen. — Marie Maroldt.
Die Aufnahmeprüfung an die mittleren Lehranstalten. Eine Kampffrage in histor.-kritischer Behandlung. — M. Reuland.
Der englische Lektüreplan auf den oberen Klassen unserer Gymnasien. — Théod. Schroeder.

B. --- Dissertations littéraires.

— 1921 —

Caesar Fleischlen. — J. P. Stein.

— 1923 —

- Le régionalisme littéraire; ses origines, ses idées dominantes, son expansion. — Mélanie Clemen.
Les idées dans le théâtre de François Cureau. — Michel Delleré.
Die Lyrik Rainer Maria Rilkes. — Paul Henkes.

— 1924 —

- Stefan George: Das Jahr der Seele. — Louise Kraus.
Kipling's India. — Marie Metzler.
Les idées politiques d'Ernest Renan. — Léon Thyès.

— 1925 —

- Auguste Dorchain: Son oeuvre lyrique. — Jos. Nic. Gillen.
Rud. von Iherings Rechtsphilosophie. — Charles Lang
Die Rahmenerzählungen der Maria von Ebner-Eschenbach. — Beby Legil.

Franz Werfels Lehr- und Wanderjahre. — Albert Nothumb.
Josef Victor Widmann als Tierdichter. — Jean Palgen.
La pitié des humbles chez Loti. — J. P. Schauls.

— 1926 —

The Social Ideas in the Theater of Bernard Shaw. — Hélène Berg.
Alphonse Daudet et la Provence. — M^{me} Jones-Faber.
Des négociations qui ont précédé la construction de nos premiers
chemins de fer. — Jos. Meyers.

— 1927 —

René Boylesve, romancier de province. — Marie-Anne Leidenbach.
The Philosophy of Thomas Hardy. — René Schaaf.

— 1928 —

Um die Wahrheit. — Pierre Biermann.
Les femmes dans le théâtre de Henri Becque. — A. Bodé.
The critical works of E. A. Poe. — Nicolas Schaeffer.
Le théâtre d'amour de Porto-Riche. — Robert Ziger.

— 1929 —

Essai sur Paul Claudel. — Alphonse Krier.
Le miracle de Théophile de Rutebeuf. — Ernest Ludovicy.

— 1930 —

Une romantique d'aujourd'hui: La comtesse Anne de Noailles.
— M^{me} Goldmann-Weydert.
Kurze Lautlehre der Echternacher Mundart. — Hélène Palgen.
Essai sur la poésie lyrique de Henri de Régner à la lumière de
ses jeux rustiques et divins. — Pierre Stiefer.

— 1931 —

Studie über Hermann Stehrs «Heiligenhof». — Emile Schaus.
Thomas Mann: Der Zauberberg. — Léon Wolter.

— 1932 —

Le problème alsacien dans les «Oberlé» de René Bazin. — Emile
Wengler.
La sensibilité de Paul Verlaine à la lumière de «La Bonne
Chanson», de «Romances sans Paroles» et de «Sagesse». —
Nic. Winter.
La pensée inquiète et rêveuse d'Edouard Estaunié. — Pierre
Winter.

— 1933 —

La genèse du «Grand Meaulnes» (roman) d'Alain-Fournier. — Alphonse Arend.

Waldemar Bonsels. — Louise Kieffer.

John Galsworthy and the «Forsyte chronicles». — Arny Nimax.

— 1934 —

Histoire constitutionnelle du Grand-Duché de Luxembourg de 1841-1868. — Jos. Goedert.

Autour d'une élection abbatiale à Echternach au XVI^{me} siècle.

Le conflit de l'abbé Godefroi d'Apremont avec ses deux compétiteurs, Mathias de Luzteraidt et Jacques d'Alteneberstein. — Georges Kremer.

Der Aufstieg der Luxemburger im 14. Jahrhundert. — Marie Meyers.

— 1935 —

Etude sur la suppression des Couvents par l'Empereur Joseph II au Duché de Luxembourg. — Léonie Kayser.

Die Prosa Ruth Schaumanns. — Stéphanie Klaess.

Le Luxembourg pendant la guerre de la Ligne d'Augshourg (1688-1679). — Edouard Probst.

Studien zur Ballade bei Börries von Münchhausen. — Jules Simon.

— 1936 —

Die Lyrik Ina Seidels. Grundlagen und Motive. — Ern. Bisdorff.
A Contemporary English Novelist Hugh Walpole. — Marie Bisdorff.

Etude sur la Suppression des Couvents par l'Empereur Joseph II au Duché de Luxembourg. — Léonie Kayser.

Vernuleins' «Ottocarus, Rex Bohemiae» und Grillparzers «König Ottokars Glück und Ende». Zwei Ottokardramen in geistesgeschichtlicher Beleuchtung. — Arn. Keiffer.

La première maison comtale de Luxembourg et ses relations avec l'Empire et la France. — Henri Koch.

La vie de Cécile Sauvage, source de son oeuvre. — Marie Maroldt.
Jacques Rivière. L'homme, sa pensée et son oeuvre. — Marcel Reuland.

Katherine Mansfield. A critical study. — Théod. Schroeder.

C. — **Dissertations scientifiques.**

— 1923 —

Die Vererbung in reinen Linien. — Henri Bertemes.

La controverse sur les méthodes de calcul des réserves mathématiques des compagnies d'assurances. Application à l'assurance en cas de décès. — Nic. Kuffer.

— 1924 —

Le grès de Luxembourg et sa géographie végétale. — J. P. Assa.

— 1925 —

Generationswechsel und Phasenwechsel im Tier- und Pflanzenreich. — Eugène Beck.

Das Dopplersche Prinzip. — Hippolyte Dupont.

Métrie de l'espace, gravitation et électricité. — A. Gloden.

Der Aufbau der Atome. — Eugène Lahr.

— 1926 —

La réclame. — Adolphine Knaff.

Extension des invariants et des principes de la mécanique classique aux Espace-Temps euclidien et non-euclidien. — Jos. Muller.

Lebensdauer, Altern und Tod betrachtet vom physiologischen Standpunkt. — François Schneider.

Die Verwendungsmöglichkeiten der Elektronenröhre in der Meßtechnik. — Mathias Wagner.

— 1928 —

La fixation industrielle de l'Azote atmosphérique. — M^{me} Goergen-Jacoby.

Mechanische Quadrate. — Camille Irrthum.

La Catalyse. — Antoine Wiltgen.

L'impôt sur le revenu et les sociétés commerciales au Grand-Duché de Luxembourg. — J. P. Winter.

— 1930 —

Das Kapitaldeckungsverfahren in der Sozialversicherung. — Mathias Peffer.

— 1931 —

Des phénomènes piézoélectriques et de leurs applications. — Paul Schleimer.

— 1932 —

Die Wellennatur des Elektrons. — J. Bissdorff.

— 1933 —

Julien Vesque: sa vie; son oeuvre. — M^{me} Capus-Robert.

L'effet Raman. — Henri Thill.

La distribution scientifique des marchandises. — Jos. Trossen.

— 1934 —

Bilan or et réévaluation. — N. Grethen.

Verschiedene Methoden zur Berechnung von Verbindungs- und Ueberlebensrenten. — Jean Muller.

— 1935 —

Essai synthétique sur les relations de la forme et de la vie avec les propriétés fondamentales du Cosmos. — Mouvement tricinétique. Symétrie. Dissymétrie. — Marcel Heurtz.

La spéculation à terme au point de vue mathématique. — Alphonse Schmit.

Ueber Enzyme, unter besonderer Berücksichtigung der Urease. Anne Wallenborn.

— 1936 —

Le moment magnétique de l'atome. — Théophile Blaise.

Atomstrahlen und Molekularstrahlen. — Marcel Lahr.

**Les dissertations de programmes de nos établissements
d'enseignement secondaire.**

Catalogue chronologique 1922 — 1936.

— 1922/3 —

Luxembourg. Gymnase: Autour de l'enseignement de l'histoire.
— N. Neiers.

Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: Percy Bysshe
Shelley. Sa vie et son oeuvre. — Félix Ourth.

Diekirch. Gymnase: Schöffenweistum von Lintgen aus dem Jahre
1330. — Camille Ollinger.

Echternach. Gymnase: Fritz von Unruh. — J. Fr. Schmit.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: Timm Kröger.
— M. Goergen.

— 1923/4 —

- Luxembourg. Gymnase: Gegenwartsgeschichte aus der römischen Kaiserzeit.* — N. Margue.
- Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: Etude sur l'huile du schiste à Posidonies du Grand-Duché de Luxembourg.* — Gustave Faber.
- Luxembourg. Lycée de jeunes filles: L'histoire de l'art dans l'enseignement secondaire.* — Robert Kieffer.
- Diekirch. Gymnase: Paul Bourget. Monographie d'une pensée.* — Pierre Frieden.
- Echternach. Gymnase: Questions de change.* — Gust. Selm.
- Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: L'histoire de l'art. dans l'enseignement secondaire.* — Robert Kieffer.

— 1924/5 —

- Luxembourg. Gymnase: Antike Münzen und Münzfunde.* — Paul Medinger.
- Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: 1792 Goethe in Luxemburg. Eine philologische und geschichtliche Studie.* — Nic. Hein.
- Luxembourg. Lycée de jeunes filles: Entwicklung des chemischen Elementbegriffs.* — Alphons Willems.
- Diekirch. Gymnase: Gobineau. A. Gobineau Leben. B. Das Rasenbuch.* — François Altman.
- Echternach. Gymnase: Herder und Lotze als Geschichtsphilosophen.* — Alphonse Sprunck.
- Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: L'équation d'état.* — André-Paul Thibeau.
- Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: Entwicklung des chemischen Elementbegriffs.* — Alphonse Willems.

— 1925/6 —

- Luxembourg. Gymnase: Etude sur la formation du personnel de notre enseignement primaire depuis 1815.* — Louis Simmer.
- Luxembourg. Lycée de jeunes filles: L'enfant dans l'oeuvre de Victor Hugo et particulièrement dans «Les Misérables».* — Anne Beffort.
- Diekirch. Gymnase: Jean Moréas.* — Jos. Lacaf.
- Echternach. Gymnase: Prometheus in Carl Spittellers Schaffen.* — Bernard Reimen.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: L'Ecole industrielle et commerciale d'Esch-s.-Alzette de 1901 à 1926. — J. P. Manternach.

Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: L'enfant dans l'oeuvre de Victor Hugo et particulièrement dans «Les Misérables». — Anne Beffort.

— 1926/7 —

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: Fête d'inauguration du nouveau bâtiment du Lycée de jeunes filles. — Centenaire de Michel Rodange.

Diekirch. Gymnase: Leben und Dichtung von Michel Rodange. Beitrag zur Rodange-Jahrhundertfeier. — Pierre Muller.

Echternach. Gymnase: Le Gymnase d'Echternach de 1901 à 1926. Travail statistique. — N. Didier.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: Neue Ziele und Wege des Geschichtsunterrichts im deutschen Volksstaat. — R. N. Petit.

Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: Centenaire de Michel Rodange.

— 1927/8 —

Luxembourg. Gymnase: Conrad Ferdinand Meyer in seinen Gedichten. Zum dreißigjährigen Todestage des Dichters. 28. November 1898 — 28. November 1928. — Jos. Meyers.

Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: Auf dem Wege zu einer Grammatik der Luxemburger Mundart. I. Teil. Ein Beitrag zur Geschichte der Luxemburger Dialektliteratur. — Lucien Koenig.

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: Frankreich-Deutschland. Die französischen Dokorthesen über deutsche Literatur 1919-1923. — Bericht von J. B. Altman.

Diekirch. Gymnase: Le Conservatoire historique. — J. P. Franck.

Echternach. Gymnase: Die Gewölbegemälde der St. Willibrorduskrypta in Echternach. — Nic. Goetzinger.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: La route. Etude de géographie humaine. — Henri Bertemes.

Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: Frankreich-Deutschland. Die französischen Dokorthesen über deutsche Literatur 1919—1923. — Bericht von J. B. Altman.

— 1928/9 —

Luxembourg. Gymnase: L'explication scientifique selon M. Emile Meyerson, ou, La dissolution de l'être dans le néant par l'entendement pur et le rôle conservateur de l'irrationnel. — O. Stumper.

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: The Dalton Plan in English Schools. — Marguerite Petit.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: Voyage autour de l'école. — Albert Nothumb.

Esch-s.-Alz. Lycée de jeunes filles: The Dalton Plan in English Schools. — Marguerite Petit.

— 1929/30 —

Luxembourg. Gymnase: Krisis der Philosophie? Ein Gang durch die Zeit. Erster Teil. — Albert Kasel.

Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: Les Idées de M. Julien Benda. — J. P. Sold.

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: Der neue Deutschunterricht und die modernen Bildungsaufgaben. — J. P. Stein.

Echternach. Gymnase: Leo Frobenius und seine Kulturkreislehre. — Jos. Thomé.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: L'application des mesures de l'intensité de la pesanteur en géodésie. — Jos. Muller.

— 1930/31 —

Luxembourg. Gymnase: Krisis der Philosophie? Ein Gang durch die Zeit. Zweiter Teil. — Albert Kasel.

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: George Eliot. A great woman. — By prof. M. B. Metzler.

Diekirch. Gymnase: Calvinistisches, Puritanisches und Kapitalistisches Ethos. — J. P. Thibeau.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: La vie économique moderne. Pensées et suggestions. — J. P. Winter.

— 1931/32 —

Luxembourg. Gymnase: Krisis der Philosophie? Ein Gang durch die Zeit. Dritter Teil. — Albert Kasel.

Luxembourg. Ecole industrielle et commerciale: Burgundische Politik im Spätmittelalter. — Jos. Meyers.

Luxembourg. Lycée de jeunes filles: Edouard Estaunié. Son monde et ses idées. — Edmond Wampach.

Echterach. Gymnase: Echternach sous un régime de conquête (août 1794 — juin 1795). — M. Delleré.

Esch-s.-Alz. Ecole industrielle et commerciale: Musik um Goethe. — A. Foos.

Par instruction ministérielle du 1^{er} octobre 1932 (Bull. 26, p. 120), concernant la publication des dissertations aux programmes annuels, il est décidé que «par raison d'économie et à titre provisoire il ne sera publié à la fin de l'année scolaire en cours qu'une seule dissertation au programme annuel des trois gymnases, resp. des deux écoles industrielles et commerciales.» L'instruction ministérielle du 7 juin 1933 (Bull. 27, p. 147) applique la même décision aux deux lycées de jeunes filles et complète la dépêche du 1^{er} octobre 1932 en ce sens «qu'à partir de l'année scolaire 1932/33 il ne sera publié qu'un seul programme pour chaque catégorie d'établissements». Par suite le catalogue ne mentionne plus qu'une seule et même dissertation pour chaque catégorie d'établissements: Gymnases, Ecoles industrielles et commerciales et Lycées de jeunes filles.

— 1932/33 —

Gymnases: Le problème de l'orogénèse. Exposé critique de quelques théories géotectoniques nouvelles. - J. P. Assa, Diekirch.

Ecoles industrielles et commerciales: The influence of Schopenhauer in the work of Thomas Hardy. Part First. — By René Schaaf, Esch-s.-Alzette.

Lycées de jeunes filles: Der Stein der Weisen. — Eug. Lahr, Esch-s.-Alzette.

— 1933/34 —

Ecoles industrielles et commerciales: The influence of Schopenhauer in the work of Thomas Hardy. Part Second. — By René Schaaf. — Esch-s.-Alzette.

Lycées de jeunes filles: Des Romans de Boylesve. — Léon Thyès, Luxembourg.

— 1934/35 —

Gymnases: Baugeschichte der Luxemburger Jesuitenkirche. — Albert Steffen. Luxembourg.

Lycées de jeunes filles: Sur les surfaces de Riemann. — Albert Gloden, Esch-s.-Alzette.

Gymnases: Idées de Duhamel sur la Civilisation de son siècle.

— J. P. Schauls, Diekirch.

Lycées de jeunes filles: Léon Bopp et la dissolution de la personnalité humaine dans le roman moderne. — Ch. Lang, Luxembourg.

La décision provisoire du 1^{er} octobre 1932, resp. du 7 juin 1933 vient d'être rappelée et par dépêche ministérielle du 30 octobre 1936 il est arrêté qu'à partir de l'année scolaire en cours le programme du Gymnase de Luxembourg comprendra une dissertation à rédiger par un professeur de cet établissement, tandis que le programme des Gymnases de Diekirch et d'Echternach, de même que celui des deux Ecoles industrielles et commerciales et resp. des deux Lycées de jeunes filles comprendra chaque année une seule et même dissertation.

Eug. Schlim.

Sommaire

1) Explication	P. Frieden	3
I. — Aspects divers de notre jeunesse scolaire.		
1) L'élève vu par le maître	N. Braunshausen	5
2) Jeunesse dorée	N. Margue	12
3) Population de l'Athénée	J. Wagener	16
4) L'origine sociale de nos élèves	P. Frieden	17
5) Student und Religion	A. Duhr	35
6) L'art à l'école	Jos. Wagener	38
7) Das historische Denken bei unsren Schülern	J. Meyers	40
8) Der luxemburger Gymnasiast und das nationale Erleben	P. Biermann.	44
9) Les jeunes et la politique	P. Frieden	50
10) Unsere Gymnasiasten und der eng- lische Kulturkreis	P. J. Muller	56
11) Lycéens français, lycéens luxembour- geois	E. Probst	61
II. — Profils de classe.		
1) La classe de lycée vue par le professeur	A. Beffort	66
2) Les lycéennes vues par leur professeur	E. Wampach	70
3) Nos classes	E. Ludovicy	74
4) Le normalien	Ch. Lang	77
5) sed vitae	A. Arend	81
III. — Figures d'élèves.		
1) Jugenderleben	J. P. Erpelding	85
2) Vier Unverbesserliche	Jos. Tockert.	
3) Schülertypen unsrer Zeit	E. Schaus	91
4) Austernspende	J. F.	104
IV. Chronique de l'Association		104
Denis Pletschette †	A. Nothumb	106
Bibliographie		108
V. Dissertations de programme et d'exa- men pratique	E. Schlim	110

Assemblée générale ordinaire

ORDRE DU JOUR:

- 1) Rapport du président.
- 2) Rapport du secrétaire.
- 3) Rapport du trésorier.
- 4) Admission de nouveaux membres.
- 5) Relations internationales.
- 6) Proposition tendant à créer un comité de rédaction pour le Journal des Professeurs.
- 7) Question des traitements.
- 8) Divers.

NOTE

La date de l'Assemblée générale sera fixée ultérieurement.
